إبداعات تربوية
(٧)

مبادئ وخطوات تصميم مناهج محو الأمية في إطار التعليم المستمر بالدول العربية

للدكتور محمود قمبر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
بجامعة قطر



٣٧٤ محمود قمبر
مبادئ وخطوات تصميم مناهج محو الأمية في إطار التعليم المستمر بالدول العربية/ تأليف محمود قمبر.ـ ـ الدوحة: دار الثقافة، ٢٠٠١
١٠٤ص؛ ١٤×٢٠سم
رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠٠١/٢٥٦
الرقم الدولي الموحد: ٥ ـ ٤٠ ـ ٣٦ ـ ٩٩٩٢١

الطبعة الأولى
١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م

دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع
الدوحة - قطر

هاتف: ٤٤١٣١٨٠ - ٤٤١٣٤٧١
فاكس: ٤٤١٨١٢٠
ص.ب: ٣٠٢٢٩

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

إن التربية العربية فكراً وممارسة، لا تزال تعاني أزمة تخلف وتبعية في عالم جديد دخل في ألفيته المسيحية الثالثة بقوة العلم والتكنولوجيا ليصنع حضارة كونية غير مسبوقة في التاريخ.

عندنا على مستوى الأمة العربية حوالي ٤٧٪ أميون قرائياً، وحوالي ٨٠٪ أميون ثقافياً، وحوالي ٩٥٪ أميون كمبيوتريا.

ولا شك في أن العوامل التي تؤثر في نوعية التربية وفعالياتها الوظيفية تنبثق في معظمها من مصادر خارجية: سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية، أكثر مما تنبع من مصادر داخلية تتعلق بالمنظومة البنيوية للتربية العربية.

ومن الطبيعي أن تتجانس المؤسسة التربوية ـ مدرسة أو جامعة ـ مع غيرها من المؤسسات العاملة في المجتمع، وتتبادل معها فعل التأثير والتأثر، وكلها تسير وفق إيقاعية الحركة العامة للحياة واتجاهات سيرها في المجتمع.

ولا نستطيع أن نقول كما قال بعضهم بضرورة البدء بإصلاح التربية لكي تطور نفسها وتطور معها المجتمع، فالمدرسة تابعة للمجتمع ومحكومة به، وليست متبوعة ولا حاكمة. . كما أنها ليست مفوضة ومعها صلاحيات العمل لرسم سياسات ووضع استراتيجيات وقيادة حركات التطوير التي تستهدف إحداث نقلة نوعية تتحقق معها الأهداف القومية التي نحلم بها كعرب في عصر تتسابق دوله لامتلاك القوة وتحقيق التقدم وتوفير الأمن والسلام والرفاهية.

ومع ذلك يجب ألا تقف النظم والمؤسسات في سلبية أو تقليدية، تنتظر قدرة عفوية أو غيبية تصلحها وتحركها للعمل، لأن لكل منها وظيفة ذاتية واستقلالية مهنية، مما يلقى عليها في إطار وظيفتها واستقلاليتها وحدود إمكاناتها مسؤولية المحاسبة والتقصير.

وهذه السلسلة من «إبداعات تربوية» تقوم بواجبها التربوي في التنوير والتثوير. . . فهي تعالج قضايا تربوية حيوية، خصص لكل منها كتاب صغير القطع يحمل في صفحاته فكراً مستنيراً، ونقداً موضوعياً، وتحليلاً منهجياً، وتوجهاً عملياً، وجهداً إبداعياً ليكون في خدمة وإفادة أصحاب النظرية والقرار والعمل التربوي على السواء.

ويتناول هذا الكتاب موضوع المناهج في محو الأمية.

والأمية أميات: نوعيات ودرجات، وتتباين نوْعاً ووضْعاً في دول العالم المتقدمة والنامية ولكنها موجودة من كل نوعياتها وثقلها في دول كثيرة لا تزال ترزخ تحت أعباء التخلف من جهل وعجز وفقر.

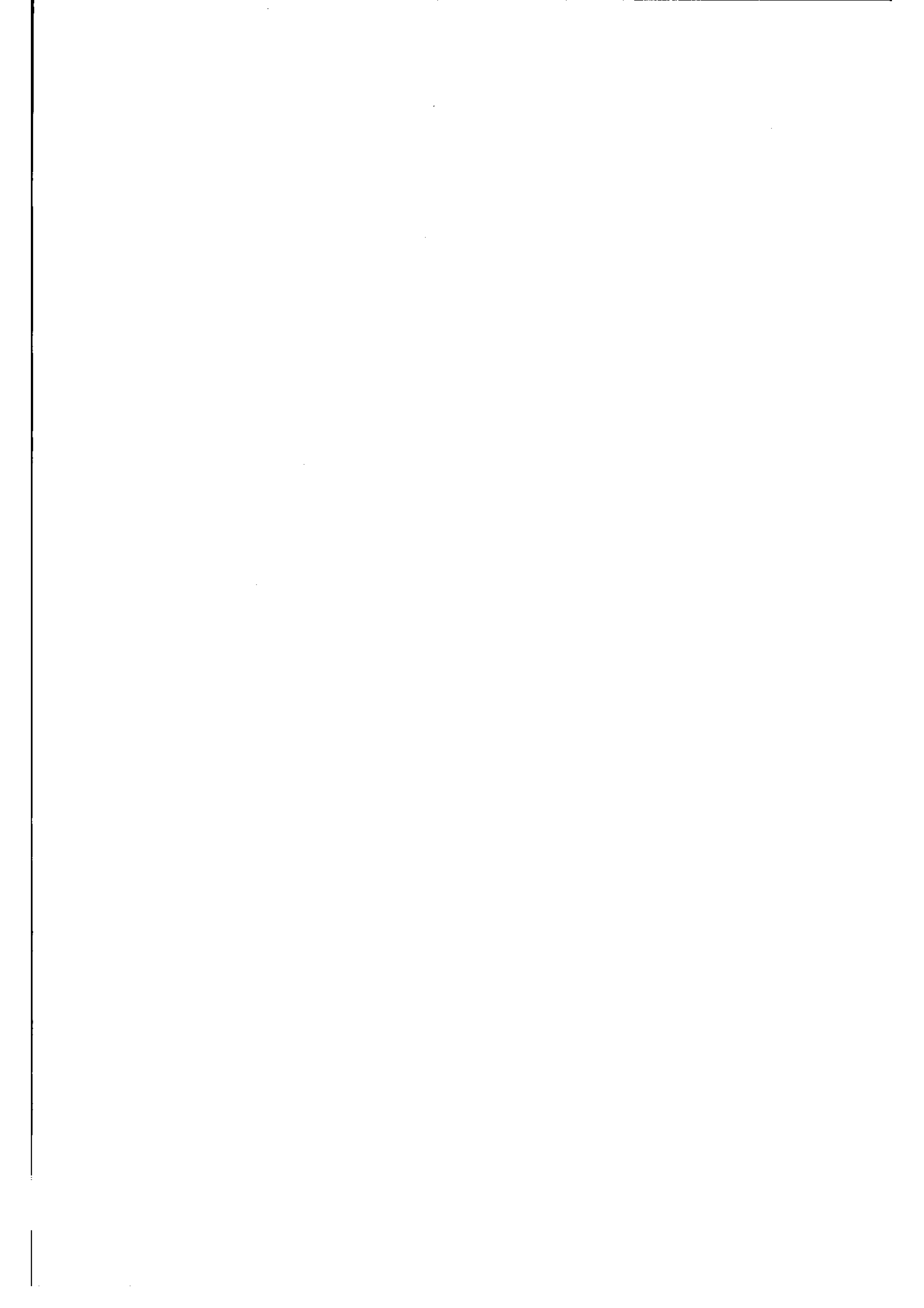
فهل الأمية مسألة سياسة قومية أو وطنية عامة؟

أم هي مسألة وعي اجتماعي وإرادة أهلية حرة؟

أم هي مسألة مناهج وحرفية تشبع حاجات الأميين؟

إن الدراسة في هذا الكتاب السابع من سلسلة «إبداعات تربوية» تتمركز حول هذا المحور الأخير لتقدم رؤية علمية منهجية تحليلية لفنيات تصميم المناهج في ضوء حاجات وأهداف ومضامين وأساليب ترتفع بعمليات محو الأمية إلى مستويات الجودة والفاعلية.

د. محمود مصطفى قمبر



بدلاً من المقدمة: واقع تعليمي عاجز في مشروعات محو الأمية

لا يمكن أن نبدأ بتصميم جديد لمناهج محو الأمية إلا إذا كنا على علم بطبيعة الواقع القائم الذي تجري على أرضه مشروعات محو الأمية في الدول العربية.

وهذا أمر قد يطول إذا نحن أخذنا بالتشريح والتحليل لكافة العوامل المؤثرة في صياغة هذا الواقع وضعف فاعليته، ولكننا سنقف وقفة قصيرة مع أبرز المعالم التي تكون صورة واضحة لهذا الواقع العاجز، مقدرين أن تكون هذه بمثابة مقدمة أو مدخل يمهد لتناول جوانب الموضوع في هذه الدراسة:

- أنشطة محو الأمية في بعض الدول العربية كمصر، مضى عليها أكثر من نصف قرن، وفي بعضها الآخر كدول الخليج مضى عليها حوالي ربع قرن أو يزيد، ولا تزال تكافح من أجل القضاء على الأمية التي يرسف في قيودها نحو ٥٠٪ من الكبار الذين فاتتهم فرص التعليم بالمرحلة الابتدائية، أو الذين لم يصلوا في تعلمهم إلى مستوى وظيفي فعّال.

كما قامت دول أخرى كالعراق والصومال والسودان

بحملات وطنية شاملة لمحو الأمية، تفاوتت في مقادير نجاحها، ولم تتمكن جميعها من القضاء النهائي على أمية الجماهير في بيئاتها الشعبية العاملة[1].

ـ المفهوم السائد عن أنشطة محو الأمية في الدول العربية هو مفهوم المحو القرائي، برغم وجود وعي وإعلام عن ضرورة الأخذ بالمحو الوظيفي أو الحضاري في هذا المجال.

ـ لم يعد محو الأمية في معظم الدول العربية مرحلة تعليمية منتهية، أو مسدودة المسالك للدارسين، بل أصبحت جزءاً مندمجاً ـ ولو من الناحية الشكلية، في حركة تعليم الكبار متعدد الأغراض، وفي إطار التعليم المستمر الذي يدوم مع الحياة.

ـ تكتسي أنشطة محو الأمية في معظم الدول العربية بطابع التعليم المدرسي أو النظامي، وذلك من حيث التنظيم الدراسي للخطط والمناهج، واستخدام الفصول، وتأليف الكتب، واختيار

---

(١) طبقاً لإحصاءات اليونسكو في عام ١٩٨٥، فإن نسبة الأمية في بعض الدول العربية كانت على الوجه التالي:

في الصومال ٨٨,٤٪، وفي المغرب ٦٦,٩٪، وفي مصر ٥٥,٥٪، وفي الجزائر ٥٠,٤٪، وفي تونس ٤٥,٨٪، وفي سوريا ٤٠,٠٪، وفي ليبيا ٣٣,١٪، وفي الكويت ٣٠,٠٪، وفي البحرين ٢٧,٣٪، وفي الأردن ٢٥,٠٪، وفي العراق ١٠,٧٪.

أخبار الأسبوع القطرية، العدد ١٨٢، في ١٩٨٩/١١/٤، ص٥٦.

المدرسين، وأساليب التدريس، وأهداف وصيغ التقويم، بالرغم من وجود وانتشار أدب تربوي خاص بعلم تعليم الكبار Andragogie، وأشكال التعليم اللامدرسي، ونظم التربية في مجتمع التعليم المفتوح.

- تمارس أنشطة محو الأمية في أغلب الدول المعنية تحت مظلة السياسة الليبرالية التي تقدم التعليم كخدمة عامة، وتقوم على تطوعية الدارسين ورغبتهم الحرة في التعلم. وقليل من هذه الدول كالعراق واليمن الجنوبية سابقاً، يأخذ بإيديولوجية الاشتراكية الثورية التي سبقت بها بعض الدول كالاتحاد السوفياتي والصين وفيتنام وكوبا، وتنتهج هذه الإيديولوجية أسلوب الحملة الوطنية الشاملة والعاجلة، وإلزام الدارسين بالتعلم، وإنزال العقوبات المادية و/ أو المعنوية بالمؤسسات والهيئات والأفراد إذا كان هناك قصور أو تعطيل لآلية المحو وتحقيق أهدافه.

- تباين واضطراب السياسات التعليمية الرسمية للدول العربية في مجال محو الأمية، على الرغم مما بذل من جهد عربي منظم لإقرار استراتيجية قومية لمحو الأمية حظيت باتفاق الحكومات العربية وتأكيداتها على تنفيذ متطلباتها في مؤتمرات الإسكندرية المتعاقبة.

وقد لجأت معظم الدول المعنية إلى صياغة استراتيجيات وطنية بديلة، لم توفر لها - عجزاً أو جهلاً - إمكانات ترجمتها إلى خطط وبرامج عملية تحقق أهدافها الكاملة في مراحلها الزمنية المرسومة.

- هذه الحقائق الواقعية ليست إلا تعبيراً لحقائق سيكولوجية / اجتماعية/ سياسية / اقتصادية/ ثقافية، تجعل من مشروعات محو الأمية مشروعات معمرة (طويلة الأجل)، متعثرة، قليلة الفاعلية أو العائد الوظيفي المرغوب.

• فالتخطيط المنهجي الملزم لا سلطان له على الحكومات والناس.

• والدعاية السياسية لا يرتبط بها وفاء التزامي بتنفيذ العهود أو الوعود، إنها إن لم تكن ديماجوجية فهي فوق المساءلة والالتزام.

• وكثرة المشكلات الحيوية المتشابكة تجعل من الصعب الانفراد بمشكلة كبرى وحلها بنجاح، ومن ثم فالمشكلات في تداخلها وتعقدها تواجه منفصلة بأنصاف وأرباع الحلول، وربما بحلول وقتية خفيفة مسكنة.

• والأميون في قواعدهم الشعبية ليست لهم مطامح ثقافية ولا ضغوط اجتماعية، ولا ثقل سياسي أو اقتصادي، مما يؤثر في توجيه السياسة العليا واتخاذ القرارات الحاسمة في مجال محو الأمية، بعكس الفئات الأقوى التي يتزايد طلبها الاجتماعي على التعليم النظامي في المدارس والجامعات.

• والشعوب الكادحة لم تتعلم عند النهوض بمشروع قومي كبير، كيف تحتفظ بحماسها وعزمها وجهدها وإسهامها في حركة جماعية تعاونية طويلة النَفَس لإنجاح المشروع.

كلمات كالمعالم

يتضمن عنوان الدراسة كلمات هادية كالمعالم، توجه إلى طبيعة المسار الذي يجب أن تسلكه الدراسة، وتحدد لها مجالات المعالجة المنهجية، وتختزل في ذاتها الدلالات المفتاحية والتي نفض بها مغاليق الموضوع.

- **فالمبادئ**، منظومة أسس كبرى ذات طبيعة فلسفية وسياسية وإدارية وثقافية واجتماعية واقتصادية وتربوية، تبدو كقواعد انطلاق، لها قيمها الراسخة الملزمة والتي بدونها لا يكون بناء ولا عمل ولا تنظيم.

- **والخطوات**، هي الإجراءات التي يجب انتهاجها ـ وليس بالضرورة في ترتيب ونظام، ولكن في تكامل وتوحد ـ بما يؤدي إلى تجسيد المفاهيم المبدئية في بنية تكون المنهج في عناصره ومضامينه.

- **والتصميم**، هو أساس أو مادة تنظيم الأهداف وترتيب المحتوى الثقافي بشكل يظهر التقدم الممكن من خلال المستويات التعليمية: ويستند تصميم المنهج إلى ثلاثة مبادئ، هي:

ترتيب لمجموعة من مخرجات التعلم المختارة يقصد تحقيقها من خلال عملية التعليم.

ترتيب لمجموعة من خبرات التعلم المختارة والتي يتم التزود بها في موقف تعليمي معين.

خطة للتخطيط والتزويد بخبرات التعلم[1].

- **والمنهج**، نظام فرعي للتربية، يتفاعل مع نظم فرعية تربوية أخرى كالتعليم (أو التدريس)، والتقويم، والإدارة. ومن ثم فله صلاحيات ووظائف تميزه عن بقية هذه النظم الفرعية.

ويعرف المنهج بأنه خطة مكتوبة تصف مجال وترتيب البرنامج التعليمي المعلن المستخدم في التدريس.

ويرتبط بمفهوم المنهج «نظام المنهج»، والذي يتضمن وظائف المنهج الأولية: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

كما ترتبط به كذلك «هندسة المنهج» والتي تتكون من العمليات والأنشطة الضرورية لحفظ وتحسين المنهج وجعله وظيفياً في التعليم[2].

- **ومحو الأمية**، هو موضوع المناهج وهدفها المباشر، والمحو أنواع ومستويات:

---

(١) جورج بوشامب، **نظرية المنهج** (مترجم)، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٨٧، ص١١٢.

(٢) **المرجع السابق**، ص٦٧، ١٣٧، ١٨٧.

• **فمنه محو الأمية القرائي (أو الأبجدي)**، ويمثل المرحلة الأولى، والتي يكتسب فيها الدارسون المهارات والمعلومات الأولية في القراءة والكتابة والحساب والثقافة بشكل يستطيعون معه توظيفها المبسط لأغراض خاصة وعامة متنوعة.

• **ومنه محو الأمية الوظيفي**، ويمثل المرحلة الثانية التي ينمي فيها الدارسون بشكل نظامي أو منهجي ما سبق أن اكتسبوه من معلومات ومهارات أولية ليرتفعوا إلى مستوى أكثر فاعلية يعصمهم من الارتداد إلى الأمية ويدخل بهم كقوة متعلمة في عالم الإنتاج والتنمية.

• **ومنه محو الأمية الثقافي**، ويمثل مرحلة عالية أو متقدمة تجدد ثقافة الدارسين في عالم متغير سريع التغير، وترتقي بكفاءاتهم المهنية المتطورة، وتحسن من صفاتهم الإنسانية والاجتماعية.

• **ومنه أخيراً محو الأمية الكومبيوتري**، ويرتفع إلى أعلى مستوى معرفي وتقني للتعامل مع مستحدثات تكنولوجيا المعلوماتية فائقة التطور.

وفي بلادنا العربية يكون التركيز على النوع الأول لمحو الأمية كمدخل أساسي لاقتحام المراحل التالية والنجاح فيها.

ـ **والتعليم المستمر**، نقصد به ما تقدمه الدول والمؤسسات

والهيئات والجماعات من صيغ وأنشطة تربوية نظامية Formal (تمارس في المدارس)، وأخرى خارج المدارس Non - Formal، وصيغ وأنشطة لا نظامية Informal، تسهم فيها وسائط الثقافة في المجتمع. وتتوحد جميعها أو تتكامل في إطار عام لخدمة كل الدارسين، على امتداد حياتهم مهما اختلفت أعمارهم وثقافاتهم وأوضاعهم وأجناسهم، بما يحقق الأهداف الذاتية، والقومية العليا، في التربية والتعليم.

حاجات وأهداف

منذ زمن ليس ببعيد كانت السياسات التقليدية التي انتهجتها الحكومات أو الهيئات تغفل تماماً فكرة «الحاجات الخاصة» التي يحس بها الأميون والتي تدفعهم إلى محاولة إشباعها من خلال التعلم، ولم يكن يحركها إلا هدف ثقافي عام يجعل من محو الأمية وسيلة للتخلص من وصمة الأمية في دول مفتونة بواجهات حضارية أو محاصرة بسياسات عالمية تطالبها بتأمين حقوق الإنسان، وعلى رأسها الحق الأول في التعليم، وتوفير فرصه لكل إنسان في المجتمع.

أما اليوم فقد أصبحت «الحاجات» المدخل الأولى في تصميم وتنفيذ مناهج محو الأمية، لأنها بواعث للتعلم من جهة، ومرتكزات لصياغة أهداف المحو وتخطيط خبرات وأنشطة محو الأمية من جهة ثانية.

ومع الأسف جرت العادة عند بعض الباحثين العرب في تثبيت حاجات نمطية كشف عنها الأدب التربوي في الدول المتقدمة وكأنها حاجات طبيعية قائمة بذاتها في أوساط الأميين داخل كل مجتمع إنساني، وقد يؤدي بهم هذا التقليد إلى التكلم عن حاجات ليس لها وجود حسي أو اجتماعي حقيقي في بيئات

الأميين، مما يدعونا إلى وقفة تحليلية مع مفهوم «الحاجات» ونوعياتها وأساليب كشفها أو توليدها.

تعريف مقبول:

يمكن إدراك مفهوم الحاجة على أساس النقص الذي يحس به الكائن الحي في مجال إشباع حياته الذاتية، وسواء كان هذا النقص ذا طبيعة بيولوجية أو فسيولوجية أو سيكولوجية أو سيولوجية:

- **بيولوجيا**، تمثل الحاجة مطلباً حيوياً لا غنى عنه في حفظ الحياة وصيانتها من القلق أو الهلاك كالحاجة إلى الطعام والشراب والجنس.

- **فسيولوجيا**، تكون الحاجة مطلوبة لإزالة الخلل العضوي أو الوظيفي من أجل انتظام الحياة في تكامل وتوازن.

- **سيكلوجيا**، تظهر الحاجة كشهوة نفسية، أو كرغبة تشبع ميلاً أو اتجاهاً قوياً يشعر به الإنسان.

- **سسيولوجيا**، تصبح الحاجة ضرورة ينشدها الفرد للوفاء بمتطلبات حياته الاجتماعية كإنسان له دور وظيفي وصورة ذاتية في المجتمع(١).

---

(١) Lief (J) **Philosophie de l'éducation I.4**, Paris, Delagrave, 1974, pp 34 - 35.

وهكذا تكشف الحاجة في تحليلها النهائي عن وجود وتمييز ما يسمى:

- **بالدافعية**، وهي حالة التوتر التي يشعر بها الفرد ذاتياً في مجال خبرته المعاشة، وتدفعه إلى إبعاد أو تخفيف هذا التوتر، والدوافع داخلية وخارجية، فالدوافع الداخلية تتحرك من أجل النشاط ذاته.

أما الدوافع الخارجية فإنها تتحرك من أجل القيمة المتصلة بالنشاط.

- **وبالميل**، الذي يبدو في الشيء المرغوب وفي جاذبيته ونفعيته أكثر مما يبدو في الشخص الذي يسعى نحوه، وينعكس الميل على صاحبه بعنصري الاستمتاع وتحقيق مصلحته الذاتية.

- **وبالاتجاه**، الذي يعني أنماط الاستجابة التي تهيئ الفرد لاتخاذ سلوك معين، وعناصر الاتجاه: إدراك - وجدان - عمل.

- **وبالاهتمام**، وهو وإن كان في معظم الأحوال تعبيراً مباشراً عن الحاجة، إلا أنه في بعض الأحيان يصبح بديلاً لها.

- **وبالرغبة**، وهي الوعي باتجاه نحو الشيء الذي تدور من حوله رغبة ملحة في تملكه أو السيطرة عليه أو استخدامه.

وكل هذه الأنواع السيكلوجية ممتزجة أو متداخلة، وتتصل كلها بالحاجات الإنسانية، وتثير نزوعات الفرد الذي يسلك على نحو ما لإشباعها، ومنها حاجته إلى التعلم.

طبيعة الحاجات:

هل تنشأ الحاجات بشكل طبيعي مع الإنسان، بمعنى أنه يولد بها كجزء من ماهيته العضوية والسيكلوجية التي ركبت فيه؟

أم أن الحاجات يكتسبها الإنسان في بيئته وثقافته بحسب متغيرات الحياة التي تؤثر فيه ويتعامل معها؟

وبمعنى آخر: هل الحاجات مطبوعة أم مصنوعة؟.. إنها من هذه وتلك، فهناك حاجات مطبوعة ذات طبيعة بيولوجية وفسيولوجية، وهي حاجات عامة تشترك فيها الكائنات الحية وبالذات البشرية في كل البيئات، لكن هذا النوع من الحاجات غير المتعلمة ليس كالغرائز الثابتة التي فطر عليها الحيوان عند كل أفراد نوعه، والتي تطبع سلوكه على نحو راسخ ودامغ لا يتغير مع الزمان أو المكان، إن الإنسان يشبع هذه الحاجات بطريقة ثقافية تختلف من ثقافة لأخرى، فهناك إشباع بدائي أو متحضر، مقبول في ثقافة ومرفوض في ثقافة أخرى.

كما أن هناك حاجات مصنوعة، وهي ذات طبيعة سيكلوجية واجتماعية، ويمكن خلق وتنمية عدد كبير منها، أو على العكس يمكن إزاحة أو إضعاف عدد آخر منها.

والحضارة المعاصرة وهي مادية في طبيعتها لا تفتأ تولد منها الكثير مما يجعل للحياة شكلاً جديداً وأسلوباً جديداً

يتطلبان إنساناً من نوع جديد، وإن كان هناك مصلحون دينيون واجتماعيون يرون فيها قوة مهلكة للإنسان، حيث أصبح تحت رحمة هذه الحاجات المتزايدة التي تستعبده وتستهلكه ولا يستطيع معها التكيف المطلوب ولا السيطرة الموجهة لها والمالكة لزمامها.

وتصنف الحاجات في مراتب ومستويات بحسب أهميتها الحيوية للإنسان. وقد صنف ماسلو الحاجات القائمة على أساس عضوي، فقدم الحاجات البيولوجية التي ترضي البدن، ثم حاجات الأمن التي تجنب الإنسان الألم والمخاطر، ثم حاجات المودة أو المحبة التي تجعل الفرد مقبولاً في وسطه الاجتماعي، ثم حاجات التقدير النفسي والتي تشعره بالتكيف والملاءمة، ثم حاجات السمو والتفوق، والتي بها يحقق الإنسان واقعية النفس والتعبير عنها[1].

أهمية الحاجات في التعلم:

هناك مثل فرنسي يقول: «قد تستطيع أن تقود الجياد إلى المشرب، لكنك لا تستطيع إجبارها على أن تشرب»، فما لم تكن الجياد عطشى ولا تشعر بحاجة إلى الشرب فإنها سترفض أية محاولة ترغمها على الشرب، وكذلك الإنسان صغيراً كان أو كبيراً.

---

(١) ج.د. كيد كيف يتعلم الكبار، (مترجم)، بغداد، آرلو (أليكسو)، ط ـ ٢ ١٩٨٤، ص١٨٧.

وإذا كنا نهتم بأحوال الأميين، وهم الكبار الذين نسعى لتعليمهم، فلا يكفي أن يكون الكبير عنده قدرة على التعلم، ولكنه من الضروري أن يكون شاعراً بحاجته إلى التعلم. وقد تكون الحاجة موجودة أو كامنة عند الأميين، لكنها ليست في بؤرة الوعي والاهتمام، أو ينقصها الحماس والدافعية، أو تعاكسها قوى ضغط خارجي تمنع من محاولة إشباعها[١] ومن ثم فالحاجات الدافعة للأميين إلى التعلم، وإلى الاستمرار في التعلم، والنمو أو النجاح في مسلك التعلم، بحاجة إلى استكشافها وتحريكها حتى تحرك بدورها المتعلم الواعي، والساعي بجد ونشاط لإشباعها.

حاجات الأميين في المجتمعات العربية:

عوالم الأميين:

ليس للأميين العرب عالم واحد يضمهم، وإنما عوالم مختلفة تتشكل بحسب البيئات الطبيعية والجغرافية وتأثيرات الظروف الخاصة: التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

ولما كان محو الأمية يؤدي في النهاية إلى مستوى المحو الحضاري الذي يعمل على جبهتين: أمية الفرد وأمية مجتمعه، فإن معرفة أبعاد وصفات كل من هذه العوالم التي تفرز الأميين

---

(١) المرجع السابق، ص٥٧ ـ ٥٩.

وتؤثر في تشكيلهم عقلياً ونفسياً واجتماعياً، تصبح أمراً ضرورياً لاستكشاف الحاجات النوعية ومواجهة متطلباتها في تصميم مناهج محو الأمية على نحو وظيفي متلائم وفعال.

عالم البدو:

إن عالم البدو في بساطته الحياتية والبيئية لا يحس إحساساً واعياً بمشكلة الأمية. ومن ثم نستطيع القول بنوع من الاطمئنان بأنه ليس للبدو حاجات ملحة تدعوهم لمحو أميتهم.. فالبدو ورثوا بالطبيعة ذاكرة حية عملية، تبتلع كمية ضخمة من الأحداث والأسماء والأشكال والمعلومات... وكم المخزون في هذه الذاكرة أهم من الكيف، فالذاكرة البدوية تهمل التحليل أو التركيب، الاستنباط أو التجريد، النظرية أو القانون، وهذه مهارات ينتجها العلم وتكتسب بالتعلم.

والفكر البدوي فكر شمولي يقوم على التجارب العامة الموروثة والتي تؤطر أنساقها الحكم والأمثال. ولذا فالبدوي مرتبط بقيم روحانية مع الجماعة التي ينتمي إليها، فهي التي تجسد ذاتية العشيرة أو القبيلة، ولا ذاتية للفرد، ويكفي أن يكون في العشيرة أو القبيلة كاتب أو قارئ واحد يقوم بالمهام التي تتطلب المعرفة بالرموز المقروءة أو المكتوبة.

وإن الوضع الذي عبر عنه الحسن البصري قديماً، لا يزال قائماً بذاته وإلى حد كبير في المجتمعات البدوية المعاصرة،

وبالذات تلك المجتمعات النائية أو المعزولة عن العمران. قال الحسن: «لقد أتى علينا زمان، وإنما يقال: تاجر بني فلان، وكاتب بني فلان، وما يكون في الحي إلا التاجر الواحد والكاتب الواحد.. كان الرجل يأتي الحي العظيم فلا يجد به كاتباً»[1].

وقد عدت الكتابة من العيوب التي تضر بسمعة البدوي. يحكي الأصبهاني عن ذي الرمة (من القرن الثالث الهجري) بأنه: «كان بدوياً كثيراً ما يأتي الحضر فيقيم بالكوفة والبصرة، وكان طفيلياً، وكان يقرأ ويكتب ويكتم ذلك. قال ذات مرة لعيسى بن عمر: ارفع هذا الحرف، فقال له: أتكتب؟ فقال ذو الرمة ويده على فيه: اكتم عليّ فإنه عندنا عيب»[2].

ولذا فمكانة البدوي الأمي غير منقوصة بين أهله وعشيرته، ولا شيء يهز هذه المكانة، فالحياة تخلو من تعقدات الحضارة في نواحي تقدمها العلمي والتكنولوجي، ولا توجد في مجتمعات البدو ثقافة مُرمّزة أو مقننة Culture Codée et Codifiée، ولا سلوك مُنَمذج تتطلبه المؤسسات العصرية المختلفة.

---

(١) ابن عبد البر النمري القرطبي، **بهجة المجالس وأنس المجالس وشحذ الذهن والهاجس**، القسم الأول، (تحقيق محمد مرسي الخولي)، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، د.ت، ص٣٥٥.

(٢) الأصبهاني، **الأغاني**، (تحقيق إبراهيم الأبياري)، القاهرة: دار الشعب، ١٩٦٩، ص٦٧٣٩، ص٦٧٧١.

وإن تغيير هذه الصورة الحياتية لن يكون إلا بسياسة تحضيرية عمرانية، وتخليق أو تشكيل بيئة مجتمعية جديدة تولد حاجات جديدة للمعرفة أو التعلم. وهذا ما تقوم به المملكة العربية السعودية، والتي تبلغ البداوة عندها نسبة كبيرة: ٢٥٪ من السكان، حيث تنظم حملات توعية صيفية لتجمعات البدو يكون من أولى مهامها محو أميتهم في سياق تحديثي يدمج البدو في إطار مجتمع حضاري معاصر[١].

وعموماً فإن البداوة لا توجد حالياً إلا في جيوب منكمشة لا تزيد عن ٥٪ من مجموع السكان في الوطن العربي[٢].

عالم الريفيين:

وهو عالم لا يزال متسعاً، يتجاوز سكانه ٦٠٪ من جملة المواطنين العرب في وطنهم الكبير. والأمية متفشية في هذا العالم الريفي حتى لتكاد تبلغ نسبتها ٧٠٪ من مجموع الأميين العرب. وهذه النسبة العالية تفرزها جموع الجماهير التي لم يقدر لها الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، أو لم تتلق بها إلا قدراً هزيلاً من

---

(١) د. محمود قمبر، تعليم الكبار: مفاهيم، صيغ، تجارب عربية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٥، ص٤٩٩ ـ ٥١١.

(٢) د. حليم بركات، المجتمع العربي المعاصر، بحث استطلاعي اجتماعي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، ١٩٨٥، ص٦٦، ٧٠.

المعرفة، تتبخر مع الزمن في حياة خاملة ثقافياً لم تستثمر هذا القدر من المعرفة، وعاد أفرادها إلى صفوف الأميين.

إن هذا الوسط الريفي وبالذات الذي لا يتعامل مع المدينة، ولا تنتشر به مفردات الحضارة الحديثة، هو الوسط المناسب لانتعاش الأمية وتوليدها مثل «دود المش منه فيه». وإن العقلية والنفسية والظروف الاجتماعية في عناصرها المختلفة تعمل على نحو مشابه لما رأيناه في الوسط البدوي.

فعامة الريفيين ليست لديهم طموحات لتغيير الوضع الاجتماعي أو لتحسين الأحوال المهنية، والزراعة بالأساليب التقليدية لا تتطلب بالضرورة معرفة بالقراءة والكتابة. كما تشيع بينهم مأثورات محبطة تصد عن التعلم أو الجد والاجتهاد واتخاذ التعليم مصعداً للترقية في المجتمع المحلي أو الوطني. من هذه المأثورات التي نسمع عنها في الريف المصري:

- بعد ما شاب ودُّوه الكتاب.
- عُمر الفلاح إنْ فلح.
- إنْ طلع من القولح ماشه يطلع من الفلاح باشا.

وإذا كان هناك من أحلام ريفية طيبة، فهي أحلام الآباء لأبنائهم راجين أن يكون لهم مستقبل أفضل وأحسن.

عالم العمال الحضريين:

لهذا العالم سمات تختلف عن سمات عالم البدو أو الريف،

فالمدن العربية بعامة تعتبر مراكز ثقافية، حيث تنتشر بها وسائط ثقافية وإعلام وتربية من كل نوع، لكن العمال بها من فئتين مختلفتين:

١ - فئة عمال الصناعة والحرف، وهؤلاء يتميزون عن غيرهم بدخول مناسبة تحسن من وضعهم، ويمارسون أعمالاً لها في معظم الأحوال صفة تقنية أو خدمية تتطلب قدراً من المعرفة. ولاتصالهم الشخصي المباشر مع كوادر مهنية، ورئاسات أو قيادات متعلمة، فإنهم يمتلكون أكثر من غيرهم من فئة العمال الزراعيين، وعياً ودافعية للتعلم أو لتحسين مستوى التعلم، وذلك بقصد إشباع حاجات مهنية واجتماعية خاصة بهم.

٢ - فئة أصحاب العمالة الهشة أو الهامشية، كحراس البنايات (البوابين) وباعة الشوارع، وخدم البيوت، والجدد من الريفيين المهاجرين، وغيرهم ممن يعيشون خارج الحياة في المدن، ويكونون شريحة هابطة تحتل أدنى درجات السلم الاجتماعي.. كل هؤلاء في أغلبيتهم لا يجدون الرغبة أو الفراغ أو المال أو الحاجة التي تدفع بهم إلى التعلم. إن كل ما يهمهم في الحياة البحث عن لقمة تسكن ألم الجوع، وكساء يقيهم الحر أو البرد، وغرفة متواضعة يأوون إليها إذا جن الليل.

عوالم من نوع آخر:

هناك عوالم أخرى لا تصنف تبعاً لصفتها الجغرافية أو

المحلية، ولكن تبعاً لصفتها الاجتماعية النوعية، منها: عالم النساء، وعالم المسنين.

أ ـ عالم النساء:

تكون النساء العربيات في البيئات البدوية والريفية والعمالية مجتمعاً خاصاً بهن، حيث تفرض عليهن الثقافة والتقاليد والأعراف الاجتماعية العزلة أو الانكماش في البيت، أو القيام بمهام منزلية أو خدمية أو زراعية تصرفهن تماماً عن العلم والتعلم.

وقد تسمح الظروف في هذه البيئات لبعض الرجال أن يكون لهم اتصال أو دافع للتعلم، لكن نساءهم (زوجات أو بنات أو أخوات) يعتبرن من جنس آخر تابع لجنس الرجل، كتب عليه الجهل والتخلف. . . في كثير من قرى الصعيد بجنوب مصر يحرم على الفتاة إذا دخلت في سن المراهقة أن تذهب إلى المدرسة أو تخرج إلى المجتمع العامل، أو تخالط الرجال، مثل ذلك يحدث بشكل أو بآخر، في بيئات شعبية أخرى.

لذا نجد أن قطاع النساء في كل مجتمع عربي من أكثر القطاعات التي تتكثف فيها الأمية. وتبلغ نسبة الأميات في الوطن العربي ٦٠٪ أو ٧٠٪ من جملة الأميين[١]. وفي مثل هذا العالم النسائي تفتقد دوافع التعلم.

---

(١) عبد العزيز أحمد علي، «واقع برامج ومناهج محو الأمية وتعليم الكبار=

ولا أمل في تغيير الوضع إلا بتغيير العقلية العربية. وهذا التغيير ثمرة عوامل متداخلة: سياسية واقتصادية واجتماعية لا محل لمعالجتها في هذا السياق من الدراسة.

ب ـ عالم المسنين:

يعيش كبار السن في الوطن العربي من الأميين في عالم آخر خاص بهم، إنه عالم الانسحاب من الحياة العاملة، عالم الركون إلى الراحة، أو على العكس عالم المعاناة من آلام وأمراض الشيخوخة، عالم يقترب بهم جميعاً من الموت المنتظر.

وفكرة الموت لا تدفع بهم إلى التعلم، وإنما تدفع بهم إلى التعبد، لقد فقدوا كل طموح أو قدرة، أو رغبة في ممارسة العمل أو تغيير الوضع أو تحسين المكانة، ومن ثم فهم جميعاً خارج إطار الأميين الذين يطمع في تعليمهم، أو يثمر معهم تعليم.

= في الصومال والسودان وفي اليمن الديمقراطية الشعبية والجمهورية العربية اليمنية» في **تطوير مناهج محو الأمية وتعليم الكبار في البلاد العربية**، بغداد، آرلو (أليكسو)، ١٩٨٤، ص١٨٧.

ومن أكثر نسب الأمية النسائية ارتفاعاً (في عام ١٩٨٥) ما يوجد في دول: اليمن الشمالية ٩٦,٩٪، الصومال ٩٣,٥٪، المغرب ٧٨,٣٪، اليمن الديمقراطية ٧٤,٨٪، انظر: د. سعيد إسماعيل علي، **الأمن التربوي العربي**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٩، ص٨٥، نقلاً عن: عمر محمد علي في **رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي من أجل تحقيق التنمية المستقلة في الوطن العربي**، دمشق، طلاس، ١٩٨٨، ص٣٧.

الحاجات وسياسات التوليد

لقد استعرضنا فيما سبق بعض العوالم الرئيسية التي تنتسب إليها فئات محرومة أو معوقة في المجتمعات العربية، وهي فئات في معظمها فاقدة للدافعية إلى التعلم، معدومة الحاجة، أو مغيبة الوعي بالحاجة، أو محبطة بشأن إشباعها في مجال التعلم.

وإذا كان حقاً أن الإنسان لا يتعلم بفاعلية إلا ما يحس بحاجة إليه ويرغب فيه وينتفع به، فإن تعليق محو الأمية على رغبات الأميين التي يرجى أن تنبثق ذاتياً في حركة سعي إيجابي إلى التعلم، لن يكون مقبولاً في أوساط لم يع أفرادها بعد أن التعليم وإن لم يقدم الخير أو التقدم على مستوى الأفراد، فإنه قادر على أن يقدم هذا الخير أو التقدم على مستوى المجتمعات، ولهذا فإن الحكومات لا تنتظر أن يأتي إليها الأميون راغبين في التعلم، وإنما تسعى إليهم الحكومات بالتعليم الذي تقدمه لهم تبعاً لحاجات مصنوعة ومُولَّدة.

ومن السياسات المتبعة في هذا السبيل:

أ ـ هز القيم وزعزعة التقاليد المعوقة للتعلم:

وحتى يحدث ذلك فلا بد من تعزيز هذه السياسة بتحريك

الوجدان الديني الكامن في أعماق الجماهير وتجلية التراث الزاخر بالمثل، وقد رفع العلم وأعز أهله وقدر قيمه، وجعل السعي في طلبه كالجهاد في سبيل الله. وخير دعاة لتحريك هذا الوجدان وتجلية هذا التراث أئمة المساجد وعلماء الدين الذين ينتشرون في كل تجمع ومكان، ويؤثرون بالكلمة والفعل، ويقتدي بهم العامة في كل مذهب يذهبون إليه.

والواقع أن المساجد التي قامت في تاريخ المسلمين بدور كبير في تزكية العلم ونشر الثقافة وتنوير الجماهير، لم تقم بهذا الواجب المقدس في عصرنا الحاضر، وذلك في الوقت الذي تنشط فيه الكنائس وتقدم إسهامات مشكورة في محو أمية العامة من الناس في المجتمعات المسيحية[1].

وقد كان لتراثنا الديني دور مزدوج في مكافحة الأمية، يتمثل في: فضح آفة الأمية، وتيسير فرص العلم والتعلم في كل مكان وزمان.

فضح آفة الأمية:

كان المسلمون على وعي بأن الأمية ـ كما سماها نصر بن سيار ـ هي: «زمانة خفية»، فكشفوا عوارها عند الأمي وفضحوه بها، واعتبروها بلغة الخليفة المأمون ـ «نقيصة» تقدح في

(١) د. محمود قمبر، مرجع سابق ص٣٨٢.

كمال المسلم، ولا «تليق بحقه» كما قال ابن خلدون. ورفع المسلمون شعارات تندد بهذه الآفة الإنسانية، لم تكتب على ملصقات (لا يقرؤها الأميون)، وإنما جرت على كل لسان، ونقشت على كل قلب، منها:

- من لم يكتب فيمينه يسرى.
- إذا لم تكتب اليد فهي رِجْل.
- لا دية ليد لا تكتب.
- لا شرف للجهل، ولا إكرام للجاهل.
- الجهل بالشيخ أقبح، ونقصه عليه أفضح.
- لا يرضى بالجهل إلا من هانت عليه نفسه.
- من لم يتعلم العلم عذبه الله على الجهل.
- القلم أحد اللسانين.
- لا يقبح بالشيخ أن يستفهم، وإنما يقبح به أن يستبهم.
- الناس اثنان: عالم أو متعلم، وما دونهما همج رعاع[1].

---

(١) د. محمود قمبر، «مفاهيم وأنشطة محو الأمية وتعليم الكبار في التراث التربوي الإسلامي»، في حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد السابع، ١٩٩٠، ص٩٠ ـ ٩١.

تيسير فرص العلم والتعلم:

لم يقف المسلمون عند حد التنديد بظاهرة الأمية وفضحها والتنفير منها، بل سارعوا إلى تشجيع الأميين على التعلم، وتيسير فرصه في كل مكان وزمان. عملوا على سد منابع الأمية بتعليم كل الصغار في الكتاتيب، وإلزام الولاة والموسرين بنشر هذا التعليم[1] مجاناً لليتامى والمعوزين، حتى لا يحرم طفل من حق التعليم ولم يمنعوا الكبار من الأميين أن يتعلموا في الكتاتيب أو في مدارس خاصة بهم، أو على أيدي معلمين يعلمون الجماهير حسبة لله[2]. ورفعوا عن الشيخ الجاهل أية حساسية تحرجه في سبيل التعلم، بل أخذوا بيده وعلموه برفق وأشادوا بجهده، يقول في ذلك الماوردي: «وربما امتنع الإنسان عن طلب العلم لكبر سنه، واستحيائه من تقصيره في صغره. أن يتعلم في كبره، فرضي بالجهل أن يكون موسوماً به، وآثره على العلم، أن يصير مبتدئاً به، وهذا من خدع الجهل وغرور الكسل، لأن العلم إذا كان فضيلة، فرغبة ذوي الأسنان فيه أولى، والابتداء بالفضيلة

---

(١) المرجع السابق، قال في ذلك عبد الله بن مسعود: «لا بد للناس من معلم يعلم أولادهم ويأخذ على ذلك أجراً، ولولا ذلك لكان الناس أميين».

(٢) المرجع السابق.

فضيلة، ولأن يكون شيخاً متعلماً أولى من أن يكون شيخاً جاهلاً[1].

وكان من شعاراتهم في ذلك التشجيع:

- طلب العلم من المهد إلى اللحد.

- حد العلم هو حد الحياة.

ونستطيع أن نحيي مثل هذا النهج التراثي في توليد الدافعية للتعلم عند الأميين.

٢ ـ ربط محو الأمية بامتيازات اجتماعية واقتصادية:

في عالم تسود فيه القيم المادية فإنه من الأهمية بمكان أن نثير دافعية الأميين الذين لا يقدرون الدخل الأدبي، أو السيكلوجي للعلم، بتقديم امتيازات مادية أو اجتماعية لها تقديرها في المجتمع وفي نفوس الأفراد، وتتنافس الحكومات في ابتكار الحوافز المغرية للتعلم، منها:

- حق التوظف أو العمل لكل متعلم محيت أميته.

- قصر الترقية في الوظيفة أو العمل لكل متعلم، أو فرد محيت أميته.

---

(١) أبو الحسن الماوردي، **أدب الدنيا والدين**، (تحقيق مصطفى السقا)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط٤، ١٩٧٨. ص٤٨.

- منح علاوة استثنائية لكل دارس محيت أميته.

- تقديم إجازة دراسية مدفوعة الأجر لكل دارس في برنامج محو أمية.

- قصر حق الانتخاب أو الترشيح النيابي لكل فرد متعلم، تجاوز على الأقل مستوى محو الأمية.

- فرض ضريبة أو غرامة على كل أمي لا ينتظم في برنامج محو أمية.

٣ ـ إنعاش بيئات الأميين:

إن البيئات الشعبية التي تفرز الأميين هي بيئات خاملة ثقافياً واقتصادياً، ولذا فمن واجب الحكومة أن تعمل لإنعاش هذه البيئات وتغيير المناخ الاجتماعي المعوق للنهضة والتنمية. ومن سياسات الإنعاش:

- نشر رياض الأطفال المجانية والمدارس الابتدائية الإلزامية في هذه البيئات لسد منابع الأمية.

- تحسين السكنى وتوفير مستلزمات الحياة الطيبة عند الشرائح الدنيا: بيوت أو شقق صحية، ملاعب وحدائق، مياه نقية، وحدات طبية.

- ترويج الثقافة من خلال مؤسسات وصيغ عامة،

مكتبات ثابتة ومتنقلة، معارض ومتاحف، أندية ثقافية، واجتماعية، مسارح وفنون شعبية، حمامات سباحة وملاعب رياضية، دور تعليمية ودروس مسائية، مراكز أشغال وتدريبات حرفية.

٤ ـ الوصول إلى الأميين من خلال الجماعات و/أو المؤسسات:

من الحقائق الاجتماعية أن الفئات الشعبية من أكثر الناس إحساساً بروح الجماعة، لا تفرقهم الأنانية أو المصلحة الذاتية أو المنافسة الشخصية الحادة كما هو الحال في الطبقة البرجوازية، إنهم يعيشون في جماعات متمساكة، ويتفاعلون في بساطة وبلا رسميات شكلية، ويحرصون على المجاملة أو المواساة في المناسبات الخاصة، ويحافظون على حسن الجوار ومساعدة الغير. قد علمتهم دروس الحياة القاسية أن يكون الواحد للكل والكل للواحد، ولذا فهم في أحيائهم الشعبية كالأسر الكبيرة لا يعيش الفرد إلا بها وفي داخلها.

وإذا كان ذلك كذلك فإن حفز الأميين وتوليد دافعيتهم لا يكون إلا من داخلهم وبهم ومن أنفسهم، ويكفي إقناع قيادات أهلية مؤثرة في الأحياء الشعبية لتقوم بدورها في تحميس الجماهير، وتحريكها للتعلم، فالفرد في هذه الأوساط يعمل

بإرادة الجماعة، ويسلك برغبتها، ويحب بهواها، وهو مولع بتقليد جاره أو زميله أو صديقه، ولا يرضى أن يكون دونه مقصراً أو مهملاً.

كما يمكن الوصول إلى الأميين عن طريق المؤسسات التي يعملون بها ويخضعون فيها لتنظيمات تتجسد فيها علاقات شخصانية رموزها أفراد محبوبون يُصْغي إليهم ويُسْتمع لهم.

٥ ـ تعليم يخلق الحاجة ويشبع متطلباتها:

إن التعليم ـ في محو الأمية أو في غيره ـ منه الجيد ومنه الرديء. وخير دعاية لتعليم جاذب للجماهير تتمثل في جودة السلعة التعليمية التي تلبي حاجات زبائنها. وكثير من الأميين أحجموا عن التعلم ومواصلة النمو فيه، لأنه لم يقدم لهم ما توقعوه أن يرضي رغباتهم، وصنعوا بدورهم دعاية سيئة منفرة من التعليم. أثرت في صد أجيال أخرى حرمت من التعلم.

كيف ينسون أنهم حشروا يوماً في مدارس ابتدائية مخصصة للأطفال وعوملوا معاملتهم؟ إن مثل هذا التعليم المدرسي الطفولي يخلق خبرات سيئة تترسب في عقلية ونفسية الكبار من الأميين، مما يجعلهم محجمين أو نافرين. ولذا وجب تقديم تعليم جيد يتكيف مع جماهير الأميين ومن سماته أنه:

ـ تعليم يشارك في صنعه الأميون، ويدور حول

مشكلاتهم، ويسهم بالمناقشة والحوار في التعرف عليها والاجتهاد في حلها.

- تعليم يحرر الإنسان من جهله وضعفه وقلة ثقته في نفسه. ويفجر في أعماقه إرادة الحياة والقدرة على التفوق فيها.

- تعليم يكيف الأفراد لحياة متغيرة تتهددهم نفسياً واجتماعياً واقتصادياً، ويزودهم بالمفاهيم والمهارات والقيم التي تؤهلهم لمعايشة المتغيرات والسيطرة عليهم، ويساعدهم على ترقية الوضع وتحسين المكانة.

- تعليم لا يقتل التعلم، بل ينمي كل أساليب التعلم الذاتي بشكل فردي أو جماعي.

- تعليم يستثمر حيوية الشعب، ويحترم قيمه، ويعمل في إطار ثقافته دون تجاهل لدنيا العصر الجديد.

- تعليم له عائد إيجابي عاجل وملموس لأنه يسير مع التنمية والتحديث.

الأهداف تستوعب الحاجات وتعبر عنها

إن أهداف محو الأمية التي تبنتها الدول العربية مجتمعة أو فرادى، تحددت وصيغت دون إجراء مسوح اجتماعية منهجية لمعرفة حقيقة الحاجات وتصنيفها طبقاً لنوعياتها وبيئاتها. إنها في الواقع مشتقة من فلسفات وسياسات التقت عليها الدول الأعضاء باليونسكو، أسهمت في صنعها لجان علمية متخصصة ومؤتمرات دولية أو إقليمية أمدت الحكومات والمسؤولين بمادة عالمية تتجسد فيها خبرات ضخمة مكثفة تؤمن صحتها وتذيع مصداقيتها.

ولهذا نجد أن هذه الأهداف المنسوجة برغم استعارتها أو نقلها تستوعب في الواقع حاجات الأميين في الوطن العربي، والتي تتطابق بصفة عامة مع حاجات الأميين في الدول النامية، وتعبر عنها جميعاً.

وقد لخصت هذه الأهداف «استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية» في عبارة مشرقة تقول: «تحرير الإنسان العربي من أميته الأبجدية والحضارية معاً وفي آن واحد، وذلك بالوصول إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنه من:

أ ـ تملك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب

إلى المستوى الذي يؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب.

ب ـ الإسهام في تنمية مجتمعه وتجديد بنياته لتوفير المناخ الحضاري والاجتماعي الذي يحفز الفرد على الاستمرارية في التعليم[1].

وإذا حللنا هذه العبارة الموجزة إلى مضامين أساسية فإننا نستنتج في يسر هدفين كبيرين، هما:

١ ـ محو الأمية من أجل تحرير المواطن العربي تحريراً يخلصه من قيود السلبية والهامشية والتبعية. وهو مبدأ أصّلته فلسفة باولوفرير، وكان له صدى قوى في ندوة برسيبوليس الدولية بإيران عام ١٩٧٤.

٢ ـ محو الأمية من أجل تحديث مجتمع عربي، قاعدته جماهير شعبية متعلمة ومنتجة تحل محل الصفوة المتعلمة والتي تمثل أقلية متميزة في مجتمع نام أو متخلف، قاعدته جماهير شعبية جاهلة عاجزة.

والهدفان يمثلان غايتين أو هدفين نهائيين يقعان في مستوى عالٍ أو في مرحلة مستقبلية ونتوصل إليهما بتحقيق هدف أولي يأتي كوسيلة حيوية، هو:

---

(١) د .محمود قمبر، تعليم الكبار، مرجع سابق، ص٢١٩.

٣ ـ تملك المهارات الأساسية التي تمكن الدارس من التعلم الذاتي وزيادة فاعليته في مواجهة شؤون حياته ومهنته.

ويعبر هذا الهدف عن مفهوم محو الأمية الوظيفي والذي طبقته اليونسكو في برنامجها التجريبي العالمي منذ ١٩٦٧، وقد حللت سلطنة عمان (ومثلها الدول العربية) هذا المفهوم الوظيفي على النحو التالي:

أ ـ القدرة على قراءة فقرة من صحيفة يومية بفهم وطلاقة.

ب ـ القدرة على التعبير الكتابي عن فكرة أو أكثر تعبيراً واضحاً.

جـ ـ القدرة على كتابة قطعة إملاء كتابة صحيحة.

د ـ القدرة على قراءة الأعداد وكتابتها وإجراء العمليات الحسابية الأساسية التي تتطلبها حياة الفرد اليومية[١].

وهو مفهوم يفتح المسالك لنمو التعلم الذاتي في إطار تعليم مستمر لا حد له.

يرتبط الهدف الثالث بالتعليم في محو الأمية، ويرتبط الهدفان الأول والثاني بنتائج هذا المحو وغاياته. وهذه الأهداف الغائية والوسيلة تتيح لنا اشتقاق صيغ هدفية أخرى لا تخرج عن مضامينها العامة، مثل:

---

(١) المرجع السابق، ص٢٢١.

ـ التجانس الثقافي لأفراد المجتمع عند مستوى أولي عام، يقرب بين الثقافة الشعبية والثقافة العالمة.

ـ الارتفاع بكينونة المرأة كإنسان كامل الأهلية لها حقوق الرجل، وليست كائناً ناقصاً أو دونياً، كما أنّ لها حق التعلم والعمل في المجتمع العربي.

ـ تكييف المواطن العربي لمواجهة التغير وبناء المجتمع الحديث.

ـ إخصاب شخصية المواطن العربي كإنسان يسهم في ويستمتع بـ«خيرات الثقافة» وتحسين نوعية الحياة.

ومن ثم يتكون لنا إطار عام لأهداف محو الأمية والتي تستوعب كل حاجات الأميين في بيئاتهم العربية أو في عوالمهم الخاصة، مثل: تحقيق الذات في أمن وتعاطف، دعم المكانة الشخصية للفرد، التمكن من الحصول على حرفة أو وظيفة والترقية فيها وتحسين الدخل منها، الاعتماد على الذات في كل مواقف الحياة العامة والخاصة التي تتطلب المعرفة بالقراءة والكتابة، تعزيز قدرات الفرد للمشاركة الإيجابية في مشروعات وطنية أو عامة، وغير ذلك من حاجات تعانق الأهداف وترتفع إلى مستواها.

وبالطبع فإن هناك أهدافاً وطنية تعبر عن اهتمامات خاصة

ذات طابع ديني أو سياسي أو اجتماعي أو ثقافي، لكننا نعتبرها من باب الخصوصيات التي تتحول إلى نوافل أو زيادات لا تقتصر على الدارسين في برامج محو الأمية، وإنما تتصل بكل المواطنين والتي تنهض بها برامج التربية في المجتمع نظامية ولا نظامية.

من هذه الأهداف على سبيل المثال، هدف ديني تبنته المملكة العربية السعودية، ينص على: «تنمية حب الله وتقواه في قلوب الأميين، وتزويدهم بالقدر الضروري من العلوم الدينية».

وهدف ثقافي في سلطنة عمان ينص على: «تكوين المواطن المستنير القادر على الاتصال بماضيه وتفهم حاضره»[1].

وهناك أهداف أخرى تكرر ما سبق أن ذكرناه، فإنها وإن اختلفت في عباراتها اللفظية لا تختلف في مضامينها الأساسية.

---

(١) المرجع السابق، ص٢٢٠، ٢٢١.

مبادئ نظرية وإجراءات منهجية في تصميم مناهج محو الأمية

كيف نترجم الحاجات والأهداف إلى إجراءات عملية تنهض بها مناهج محو الأمية؟ وبمعنى آخر، كيف نصمم هذه المناهج بشكل وظيفي يجعلها صالحة لتطبيق تعليمي جيد؟

أولاً: مراعاة وضع المناهج بما يشبع حاجات الدارسين:

١ ـ تعرف على فئات الدارسين:

في محو الأمية التقليدي كانت المناهج تقدم لجمهور عام أفراده أميون، والأمي في عرف واضعي المناهج إنسان جاهل لا ثقافة له، وأحياناً كان يعتبر كالطفل لا خبرة عنده. ولهذا لم تكن هناك غضاضة في استخدام كتب تلاميذ المدرسة الابتدائية في محو أمية الكبار. ولم يكن الهدف إشباع حاجة عند الأمي، بل كثيراً ما تجاهل المؤلفون مفهوم الحاجة، ولم يستحوذ على اهتمامهم غير هدف تعليمي أولي عام يتمثل في: إكساب الأميين آليات القراءة والكتابة. وهذا الهدف هو في ذاته هدف تقني يتوجه إلى كل دارس مهما كان سنه أو جنسه أو عمله أو وضعه.

إن مثل هذه الكتب التي اختزلت المناهج وجسمتها لم تكن تعنى بغير ثقافة لفظية خامدة بعيدة عن اهتمامات الدارسين ولا تستجيب لميولهم ولا تتصل بعوالمهم ولا تقدم لهم واقع الحياة التي يعيشونها في قواعدهم الشعبية.

واليوم، تغيرت هذه الفلسفة التقليدية في محو الأمية الوظيفي أو الحضاري، وأصبحت المناهج تسعى إلى دارسيها في فئاتهم المختلفة تتعرف عليهم عقلياً وسيكلوجياً، وتمشي معهم معززة لحياتهم الاجتماعية والاقتصادية تعبر عن آلامهم وآمالهم في بساطة وواقعية ومشاركة وجدانية.

٢ ـ تعرف على الحاجات الحقيقية لكل جماعة مستهدفة:

لكل فئة حاجاتها الخاصة، فعمال الصناعة يعيشون في عالم آلي أو ميكانيكي يتغير باطراد. وهذا العالم له متطلباته من رغبة لفهم الآلة والسيطرة عليها، رفع معدلات الإنتاجية، تنظيم العمل مع دقات الساعة، تفجير طاقات التخيل والإبداع، تعزيز قيم الجد والإتقان والتعاون والنظام.

وعمال الفلاحة يعيشون في عالم ريفي له إيقاع زمني رتيب، وعمل يدوي أو جسماني تقليدي ثابت ومعروف، وخبرات موروثة أو محفوظة. وتنعكس عليهم قيم القرية في علاقات شخصية مفتوحة، وحياة جماعية لا تلغي المصلحة الفردية، وبساطة مادية لا تزهد في أشواق الحياة المعنوية..

ويهمهم في المقام الأول أن يتعرفوا على ما يساعدهم في تحسين أوضاعهم، وتعمير بيئتهم، وفهم أنفسهم والعالم الذي يحيط من حولهم ويؤثر في حياتهم.

والعاملون الخدميون أو العاطلون الساعون لكسب الرزق، يعيشون في عوالم هامشية بالمدن والحواضر، يعانون أزمات الحياة التي تضغط عليهم بأثقالها، غربة لا ترحم، وأوضاع هشة لم تستقر، ويطمحون في تعليم أو تثقيف أو تدريب يدمجهم في مجتمع جديد لم يخلق لهم، ويزودهم بمهارات تؤهلهم لعمل مربح أو محترم، وينور أذهانهم بمعارف العصر، ويكيف سلوكهم لمعايشة حضارة لم يعدوا لها من قبل.

وربات البيوت يعشن في عوالم داخلية، ربين في أحضان ثقافة شعبية تغلفها الخرافة، ويطمسها الجهل، ويرغبن في تعليم يرفع من قدر المرأة، ويزودهن بمفاهيم وأساليب تحسن من وظيفتهن في تدبير البيت، وشؤون التغذية، ورعاية الأطفال، والنهوض بواجبات الزوجة.

ويتم التعرف على هذه الحاجات بوسائل منهجية كالمسوح الميدانية، والمقابلات الشخصية، واللقاءات الجماهيرية، وغيرها.

٣ ـ قدر لكل حاجة وزنها النسبي في المنهج:

إن الحاجات الحقيقية التي نستكشفها بالوسائل التقنية

السابقة تستطيع أن تدلنا على نوعية من الحاجات نعتبرها حقيقية، أي حاجات عامة لجمهور أميين في قطاع مستهدف، يحس بها كل فرد منهم، وتمثل بالنسبة لهم جميعاً أولوية مقدمة على غيرها.

ويجب أن نعلم أن الحاجات في محو الأمية كالحاجات في حياة الناس عموماً، منها الضروري الذي لا غنى عنه في حفظ الحياة، ومنها الحاجي الذي لا يدخل مباشرة في قيام الحياة، ولكن يحس بنقصها في حياة الإنسان، ومنها التحسيني أو الكمالي، وهي حاجات زائدة يمكن أن يستغني عنها الإنسان، لكن بوجودها ترتقي حياة الإنسان وتزداد بها سعادته.

ومن ثم فإن تصنيف الحاجات يساعد في ترتيبها بحسب أهميتها الحيوية حتى يعطي الأهم منها وزناً أكبر في تصميم المنهج كهدف ومحتوى وتعليم.

٤ ـ راع أن أوزان الحاجات النسبية تتكامل في منهج شامل:

مع الإقرار بوجود مراتب وأوزان للحاجات المحسوس بها والمطلوب إشباعها في مناهج محو الأمية، تبعاً لاطراد تكراراتها وشيوع وجودها في أوساط الأميين، فإن على مصممي المناهج ألا يغفلوا بعض الجوانب التي قد تكون مغفلة عند قليل أو كثير من هؤلاء الأميين المستهدفين.

إن الإحساس بالحاجات المطلوبة لإنسان العصر قد لا يكون إحساساً كاملاً في ذاته يعلن بوضوح عن هذه الحاجات الخفية والظاهرة، وإنما يقتصر على بعضها الحيوي الذي يعرفه المغنيون ويرغبون في امتلاكه. لكن التنوع في الحاجات وإدراك الراقي منها عمل ثقافي لا تتوافر خبرته لأناس بسطاء يعيشون على الكفاف وتنكمش أمامهم آفاق الحضارة.

ولهذا وجب ألا نقصر المنهج على أدنى الحاجات التي اعتبرها الأميون أولية مهما كانت نافعة ومفيدة في حياتهم العملية أو الوظيفية، فنحن نعرف أن حياة الإنسان تتكامل عقلاً ونفساً ويداً وجسماً، وأن حياته كفرد موصولة بـ، ومعتمدة على حياة الآخرين الذين يتفاعل معهم في وسط اجتماعي له أهدافه وقيمه وأساليب حياته المشتركة.

إن المنهج الذي يراعي ترتيب الحاجات تبعاً لأوزانها النسبية، هو منهج متكامل يتضمن اهتمامات عريضة بالمعرفة الأدبية والعلمية والفنية، كما يحفل بالأنشطة المهنية والاجتماعية والترفيهية.

وعلى واضعي المنهج العمل على تجلية الحاجات المبهمة أو البعيدة عن إدراك وإحساس الدارسين، وتدعيم الوسائل التي تستثيرها أو تحرك الرغبة في التوصل إليها كحاجة إنسانية لا بد من إشباعها.

ثانياً: مراعاة وضع المناهج بما يستجيب للأهداف القومية في محو الأمية:

لن نتعرض هنا بالكتابة أو التحليل للأهداف القومية العامة التي تبنتها الدول العربية في مجالات محو الأمية وتعليم الكبار، ولا لأهداف المواد التعليمية التي تصدرت مناهج هذه الدول، والتزمت بها الكتب الدراسية، فهذا موضوع آخر، ومن أراد الوقوف عليها فليرجع إلى كتابنا: تعليم الكبار، فقد تناولها، ودل على المظان والمصادر الأصلية التي سجلتها. وإنما عملنا هنا أن نقدم مبادئ وإجراءات تشير إلى طبيعة التصميم الذي يركز على المواصفات الجيدة وخطوات تنفيذها.

١ - اربط الحاجات بالأهداف العامة التي تعبر عنها:

إن الأهداف العامة تعبر عن فلسفة المجتمع وسياسة السلطة الحاكمة والتي تلتزم بتنفيذها في مجالات العمل المتخصصة أو المختلفة. ولهذا فإن ربط الحاجات بالأهداف القومية أو الوطنية للمجتمع، يعطيها الصلاحية التي تتحول معها الحاجات إلى مطالب مشروعة معترف بها تدخل في استراتيجية وخطط التطبيق.

والأهداف العامة تنقسم إلى أهداف سياسية وثقافية واجتماعية واقتصادية وغيرها، وتعمل كلها كموجهات عامة أو كمداخل كبرى، أو كغايات عظمى تتصل بالتنمية، وتحرير الإنسان، وتعزيز قدراته، وتحديث المجتمع.

ومن ثم وجب تصنيف الحاجات المستكشفة في أوساط الأميين تبعاً لنوعية هذه الأهداف العامة حتى تكون معالم هادية على طريق التصميم والممارسة في إعداد مناهج محو الأمية، وحتى يمكن توفير مستلزماتها الضرورية لسلامة التطبيق.

٢ ـ أعد النظر في الأهداف المعلنة التي تبعد عن الواقع:

إننا نعيش في عصر تشابكت فيه الدول بفعل عوامل التناقل والاتصال والتي محت الحدود والفواصل الجغرافية والثقافية بين المجتمعات.

وعلى صعيد الفكر، وفي مجالات التربية، انتشرت نظريات ومفاهيم ومبادئ عالمية تعبر عن التطورات العملية والثقافية، كما تعبر عن التحولات الاجتماعية، والتغيرات في النظم السياسية، والتي تنعكس بمطالبها في حقل التربية فكراً وممارسة.

وقد نتبنى في غمرة حماس أو تقليد أو تطوير بعض الأهداف التربوية التي صاغتها ظروف حياة غربية «كإعداد الإنسان لحضارة الفراغ في مستقبل لا عمل فيه، وكتنمية التصور الخلاق أو الابتكارية المبدعة في عصر غزو الفضاء» وغير ذلك من أهداف مجتمعات متقدمة كالمجتمع الأمريكي.

وتبني مثل هذه الأهداف في مجتمعات نامية أو متخلفة

يوقعنا في هوة العجز والفشل، حيث يستحيل أن نقفز على الواقع ونتجاوز مسافات شاسعة لنلحق بركب الأمم القيادية، وبيننا وبينها فجوات حضارية كبيرة لا تنكر ولا تهمل. وإن العقل ليدعونا إلى التواضع والموضوعية في اتخاذ أهداف تستجيب لحاجات واقع قائم له ظروفه الخاصة تتطلب الضروري قبل الكمالي، والأولي قبل الثانوي، والبسيط قبل المعقد، فإذا كانت الجماهير من الأميين في الأرض العربية تتطلب أهدافاً اصطلاحية في محو أمية أبجدي تنحصر كل مطالبه في إكساب آليات القراءة والكتابة، كان علينا أن نبدأ بمثل هذا الهدف الحيوي للقضاء على الجهل والتخلف في حياة ستين مليوناً من الأميين العرب، قبل أن نطالب بمحو أمية حضاري يحول هذا الكم الهائل من الأميين ومعهم مثلهم من المتعلمين وأنصاف المتعلمين إلى مثقفين يبدعون وينافسون غيرهم من عباقرة الأمم التي تربعت على عرش الحضارة وتقود زمامها على الصعيد العالمي.

إنه من المستحيل أن نحول كل أمي في سنة أو سنتين إلى عالم أو مثقف مبدع. ومن المستحيل أن نبدأ بهذا الهدف من المحو مع كل المواطنين.

٣ ـ قدر حجم كل هدف في ضوء الإمكانات المتاحة:

إذا كان الهدف كبيراً، أو من نوع الهدف النهائي أو الغائي

البعيد والذي يستلزم جهوداً كبيرة متواصلة، فإنه يصبح ضرورياً أن نقسم الهدف إلى أهداف مرحلية متتابعة، نبدأ منها بالأساس على أن يكون معيار الاختيار مستنداً إلى مبررات الأهمية الحيوية، أو الوظيفية العاجلة، وتوافر عناصر تحقيقه المادية والبشرية والفنية. وهناك خطأ قاتل نقع فيه وتجرنا إليه خدع الوهم حين نتخذ هدفاً كبيرا نرفعه كشعار ولا نستطيع تذليله عملياً كمسار.

إن من ينظر إلى منظومة أهدافنا التربوية ويقارنها بغيرها التي تتبناها نظم التعليم في دول صناعية متقدمة لا يجد على المستوى النظري أي فارق أو تباين، ولكن من يقارن على الصعيد العملي يخرج بنتائج وانطباعات تعبر عن خيبة أملنا المؤسفة والمحبطة لكل رجاء في إصلاح أو تطوير.

إن المشكل ليس في تبني الهدف، ولكن في الجهل بنوعية الهدف وما يتطلبه من إمكانات تمشي به في مسالك التطبيق الناجح.

٤ ـ تنبه لصعوبات تحقيق الهدف وتعرف على فنيات تذليلها:

إن توافر إمكانات تحقيق الهدف لا يعني وحده الضمان الأكيد لنجاح التحقيق، فتوافر الإمكانات شيء وفنية توظيفها بما يحقق هذا النجاح شيء آخر.

فقد توضع أهداف المنهج وضعاً سليماً من وجهة نظر تربوية، بحيث تعبر عن حاجات فعلية وترتبط بإمكانات متاحة، ولكن تجاهل الظروف والعوامل الداخلية والخارجية التي تحيط بعملية تطبيق المنهج قد يؤدي إلى تعطيل فاعلية المنهج بشكل لم يكن في الحسبان.

وصعوبات تحقيق الهدف تتمثل في مدى تقبل الدارسين له، وقدرة المدرسين على تحقيقه، ومناسبة الكتب الدراسية التي تجسده، وملاءمة الفصول أو المواقف التعليمية التي يمارس فيها، وتأييد القوى المؤثرة في الحياة الاجتماعية... إلخ، ولهذا فإن مشاركة كل هذه الأطراف المعنية تعين في تقديم رؤية متعددة الجوانب تبصر كل شيء في مجال صياغة وتنفيذ الهدف.

ثالثاً: مراعاة وضع أهداف المناهج بما يحللها إلى سلوكيات تعليمية:

١ - ترجم كل هدف عام إلى أهداف سلوكية محكومة:

لن نستطيع أن نتبين صعوبات تحقيق الهدف أو نتغلب عليها إلا إذا كانت لنا القدرة على تحويل الأهداف العامة إلى أهداف تعليمية تتحدد دلالاتها ومطالبها في مستويات سلوكية محكومة.

والهدف التعليمي أو السلوكي هو الهدف المباشر لكل

عملية تعليمية يمارسها المعلمون على أرض التعليم، ويتحدد كنتائج مقصودة يمكن ملاحظتها أو الإحساس بها، وتقويمها.

فإذا كان من بين أهداف محو الأمية هدف المعرفة بالقراءة فإن واضع المنهج يقف أمام تفسيرات مختلفة للإحاطة بالمعاني المحددة لهذا الهدف، وسوف يتخبط أو يتحير في تحديد العناصر اللازمة لتطبيقه وتحقيقه. ولن تفيد التعميمات التي توضع كمرادفات لهذا الهدف مثل: جودة القراءة، أو اكتساب آليات ومهارات القراءة.

ولهذا فإن تخصيص الهدف العام في نوعيات تحليلية يعين المدرس والدارس وكل الشركاء أو الأطراف المتصلة بالعملية التعليمية على تبين مقصودات الهدف والتي تتخصص في أهداف سلوكية صغيرة، يمكن مراعاة متطلباتها في بناء وتفصيل عناصر المنهج.

وعلى سبيل المثال يمكن تفصيص هدف تعليم القراءة في أهداف نوعية سلوكية على النحو التالي: سرعة القراءة ـ صحة القراءة ـ فهم المقروء ـ التعبير بالقراءة ـ القراءة الناقدة ـ استثمار القراءة.. إلخ.

٢ ـ حدد سلوكيات كل هدف نوعي في صياغة إجرائية:

ترسم الصياغة الإجرائية السبيل العملي الذي تجتازه عملية

التعليم في إطار المنهج للوصول إلى نتائج مرغوبة محددة. ولتحقيق ذلك نقوم بالتفصيص الهدفي كما بينا في المثال السابق بحيث يتحلل الهدف التعليمي إلى أهداف جزئية أو نوعية.

ويخصص كل هدف نوعي في وحدات نشاط صغيرة متسلسلة في تدرج منطقي أو تركيبي طبيعي، وتتم الصياغة اللفظية له في شكل أفعال مضارعة والتي تدل على الاستمرارية أو الحالية، وتختار هذه الأفعال على أساس دلالتها التحديدية للمعنى المقصود، بحيث لا يتغير معناها من شخص إلى شخص، ولا تحتاج إلى عناء أو جهد لتبين معناها فهي من البساطة والوضوح بحيث تكشف مباشرة عن المعنى، ومن ثم نتجنب الأفعال التي تحمل أكثر من معنى، أو تشير إلى معنى مجازي بعيد، أو لا يمكن قياس نشاطها وناتجها، وتوفير متطلباتها في التعليم من مواد وأدوات ومواقف وأنشطة.

٣ ـ تأكد من إمكانية تكامل الهدف في جوانبه التعليمية:

لكل هدف سلوكي مهما كان نوعه أو مجاله ثلاثة جوانب: معرفي، وجداني، مهاري أو نفس/ حركي. ويجب أن يتضمن أي نشاط تعليمي في إطار أي منهج هذه الجوانب بشكل متكامل لا يميع طبيعة المادة أو النشاط أو يذهب بنتائجها المقصودة.

ومع ذلك فلكل جانب وزن نسبي يتغير من مادة لمادة أو

من نشاط لنشاط. فهدف منهج ديني يتعلق بتزكية القيم كالعدل أو الرحمة أو حب الخير، يتشبع بجانب وجداني أكثر من أي جانب آخر، ومع ذلك يدخل الجانب المعرفي بقدر مناسب لتبين مفهوم القيمة والمواقف التي تتطلبها وأهمية تأكيدها كسلوك في المجتمع. وقد نلجأ إلى مواقف اصنطاعية أو مثارة أو متخيلة لإكساب سلوكيات وجدانية/ عملية تؤكد العدل أو الرحمة أو حب الخير. وهذا الجانب الأخير هو الأضعف في هذا المجال.

وهدف منهج رياضي خاص بإكساب إحدى العمليات الحسابية الأربع يتشبع إلى حد كبير بجانب عقلي أو ذهني، ومع ذلك فهو يتطلب إلى حد ما قدراً من الجانب النفس/ حركي، نمثل فيه مادياً إضافة أشخاص إلى أشخاص، أو مواد إلى مواد متجانسة أو سحبها بعضها من بعض بشكل فردي أو بمضاعفات جمعية. كما يمكن تضمين قدر من الجانب الوجداني يتمثل في تكوين عاطفة جاذبة للاستخدامات الحسابية في الحياة الشخصية أو العملية. وهذا هو الجانب الأضعف في المجال.

وهدف منهج تربية بدنية خاص بإتقان تمرين أو لعبة، يتشبع بدرجة كبيرة بالجانب المهاري أو النفس/ حركي، ومع ذلك فإن الجانب المعرفي مطلوب لشرح قواعد التمرين أو

اللعبة، وكذلك الجانب الوجداني الذي يثير متعة النفس، ويقوي الرغبة في أداء التمرين أو ممارسة اللعبة، وقد يكون ذلك في بعض الأحيان أضعف الجوانب في هذا المجال.

وقد يتساءل سائل: هل يدخل ذلك المبدأ بخطواته الإجرائية في المنهج، أم أنه خارج عنه؟ إذا كان المنهج لا يقتصر على عناوين محتوى ثقافي ومجالات مضمون تعليمي، وإنما يتضمن في مفهومه الواسع الذي تبنيناه كل الخبرات التربوية التي تخضع لإشراف وتنظيم البرنامج أو المؤسسة التعليمية، كما يتضمن كذلك فنيات إكساب المحتويات أو المضامين، مما يعني طرائق التعليم والتعلم، فإننا نرى أن المبدأ بخطواته داخل في مجال تصميم المنهج وإعداده.

ولهذا فإن التصميم يتطلب دائماً في معظم خطواته أدلة عمل للمدرسين ترشدهم إلى تفهم أحسن وتنفيذ أفضل لمحتويات المنهج[1].

---

(١) من الأمثلة الناجحة في هذا المجال ما قامت به دولة البحرين في وضع كتيب خاص بالمعلمين يحيطهم علماً تفصيلياً بموضوعات المنهج، ويقدم لهم مادة دسمة تعينهم في تحضير الدروس وطريقة تعليمها بشكل منهجي جيد.

انظر: التربية الدينية، السنة الأولى، محو أمية ١٩٧٧، ٣٤ص (استنسل).

رابعاً: مراعاة وضع المناهج بما يُعزز فنية تأليف الكتب الدراسية:

١ ـ ركز في المناهج على أهمية الثقافة الشفاهية:

إننا نعلم أن الأمي واحد من اثنين:

ـ جاهل تماماً بالقراءة والكتابة، أي لم يسبق له تحصيل أية خبرة ولو بسيطة بتعلم آليات القراءة والكتابة.

ـ قليل المعرفة بالقراءة والكتابة بشكل يعجزه عن الاستخدام الوظيفي للقراءة والكتابة في حياته اليومية.

وهو في كلتا الحالتين يتعلم ليقرأ ـ وليس كغيره من المتعلمين ـ يقرأ ليتعلم، ومن ثم فإن تحصيل المعرفة عنده ليس تحصيلاً كتبياً (أو مصحفياً بلغة التراث)، وإنما هو تحصيل ـ أكسبته العادة ـ شفاهي أي يعتمد على المشافهة والسماع والمذاكرة.

وربما اكتسب بعض الأميين بهذه الطريقة الشفاهية كثيراً من الخبرات والمعارف على نحو لم يتيسر لغيرهم من المتعلمين. ولقد رأينا في التراث عدداً ليس بالقليل من طراز هؤلاء «الأميين المثقفين» والذين نبغ منهم علماء درسوا لغيرهم من طلاب العلم وأجازوهم، بينما هم أنفسهم كانوا غير قارئين ولا كاتبين[١].

---

(١) د .محمود قمبر، مفاهيم وأنشطة محو الأمية، مرجع سابق.

ولذا يجب أن تتضمن المناهج تعليمات وإرشادات تؤكد على تنمية الثقافة في أوساط الدارسين من الأميين بأساليب شفاهية كالمحاضرة أو المحاورة، والمناقشة أو السؤال والجواب، والمشاهدة التليفزيونية، والسماع الإذاعي مع التعقيب على ما يشاهد أو يسمع.

ولقد كانت «حلقات المناقشة» التي تميزت بها طريقة باولو فرير في تعليم الأميين، عاملاً كبيراً في تثقيف الأميين، وأثبتت نجاحها في بلاد كثيرة غير البرازيل.

وليس بمستحسن تجميد حركة التثقيف لشهور طويلة ريثما يتقن الأميون مهارات القراءة والكتابة، ثم نهجم عليهم بمعرفة مكتوبة تتضخم بها بطون الكتب، إن هذه الطريقة لا تسهم في تنمية الثقافة عند الدارسين، بل ربما نفرتهم وقتلت فيهم حب التعلم وملكة التحصيل.

٢ ـ ركز في المناهج على منظومة أفكار مفتاحية:

مع التثقيف الشفاهي، وجنباً إلى جنب، تسير عملية تعليم الدارسين آليات القراءة والكتابة، على أن يكون هذا التعليم من جنس التثقيف الحي، في موضوعات تعانق خبرات الحياة، ومنزوعة من الواقع الاجتماعي الذي يعيشه الدارسون.

وقد جرت العادة في تعليم الأميين أو المبتدئين عموماً

إكساب مهارات القراءة بشكل آلي ينتهج أساليب الحروف أو الأصوات أو المقاطع أو الكلمات، حتى إذا أتقنها الدارس هجمت عليه نصوص القراءة تصور عالماً غريباً صنعه خيال المؤلفين، لا يرى فيه الدارسون صورة صادقة لحياتهم بكل آلامها وآمالها. كان يقرأ الكبار أحياناً في كتب الصغار التي تحفل بمادة تناسب عالم الطفولة بكل ما فيه من لهو ولعب وخبرات بسيطة حسية تتصل بالحيوان والطير والنبات، وبقيم وعادات ناشئين في سن التشكيل والتطبيع. وكم كان مثيراً للسخرية أن يقرأ دارس في سن الأربعين أو الخمسين كلمات مثل: أحب أبي ـ أطيع أمي ـ ألعب بكرتي.. إلخ.

كما جرت العادة كذلك أن يحمل الدارسون المبتدئون وهم في مرحلة التعلم الأولى لاكتساب المعرفة بالقراءة، كتباً دراسية متنوعة، مليئة بالمعلومات، مزدحمة بالنصوص، وكأنهم قارئون ممتازون، استحكمت عندهم قدرات السرعة والفهم والنقد والتحليل والاستنساخ والتلخيص والتطبيق. وغير ذلك من عمليات القراءة وأهداف تعلمها في مستويات متقدمة.

يجب أن تركز المناهج، وأن تعمل معها الكتب، على اختزال المعرفة في أفكار مفتاحية، تحمل فيها الكلمة دلالة مفاهيمية تلخص موضوعها وتقدم خبرتها، فكلمات مثل: الديمقراطية، والحرية، والتقدم، والنظام، والتعاون، والعمل،

هي من قبيل الكلمات المفتاحية، وإذا عوجلت كموضوعات وضعت في جمل قصيرة قوية في تعبيرها غنية في دلالتها مثيرة للحوار والنقاش، جاذبة للعقل والقلب، في أوساط الدارسين...

وتبقى عندهم الكلمات والجمل في اختصارها وقلة حروفها معالم رمزية محفورة في ذاكرة بصرية تستقطب حولها شعوراً دافقاً بخبرات الحياة.

وإن فنية إخراج النصوص المختزلة في مساحات مناسبة، وبنط كتابي مناسب، وألوان وصور مناسبة كما يعزز فاعلية هذه الذاكرة البصرية والذهنية في عمليات التعليم.

٣ ـ ركز في المناهج على وحدة المعرفة العلمية:

لن تنعكس فلسفة المنهج على فنية تأليف الكتب إلا إذا كانت المناهج على وعي تام بطبيعة المعرفة التي تتضمنها، وبسيكلوجية الدارسين الذين يتلقونها، وبحاجاتهم الشخصية والاجتماعية التي تدفعهم لتعلمها، وبتقنية الوسائل التعليمية التي تحملها.

ومن الحقائق الجديدة التي أكدتها الدراسات العلمية الحديثة في التعليم بعامة وبالذات في مجالات تعليم الكبار، تلك الحقيقة المتصلة بوحدة المعرفة في شكلها الوظيفي، والتي تقابل

وحدة الخبرة عند الكبار وهذا يعني أن يكون الموقف التعليمي محور نشاط متسع تختفي فيه الحواجز بين ما هو علمي وأدبي وفني وديني، سواء على المستويين النظري والعملي.

وبهذا المفهوم تصبح المادة التعليمية ذات مداخل وأبعاد وتخصصات مندمجة ومتفاعلة (وحدة دراسية بيْنية Interdisciplinaire). وهذه الوحدة المتكاملة في مضامينها تصاغ وتقدم:

- في إطار من القيم العربية الإسلامية.
- في بصيرة علمية تأخذ بنظريات ومبادئ عقلانية.
- في ارتباط بالبيئة والمشكلات القومية والوطنية.
- في لغة عربية سهلة وميسرة أو مفهومة في أوساط الدارسين.

ونحن نقف ضد المفهوم التعليمي التقليدي الذي كان يقدم في المناهج مواد متناثرة، الواحدة مفصولة عن الأخرى ولا علاقة لها بها على الإطلاق، بحيث كانت المعرفة ذرية، لم تقم في نظرية أو مبدأ أو تصور عام يعين في إدراك وظيفتها الكلية تجاه معالجة الظواهر أو الحقائق أو الأشياء. وهذا المنحى في تنظيم وتدريس المواد عرف المواد المتفرقة أو المتجاورة Multi - Disciphinaire.

وأما عن نظام المجالات المتجانسة للمواد Pluri -

Disciplinaire، والذي يجمع مواد في وحدات تربط بينها علاقة بسيطة كالرياضيات مع الطبيعة، أو التاريخ مع الجغرافيا، فإنه لا يقوم مقام النظام الأول للدراسات البيْنية والتي تتكامل في وحدة معرفية وظيفية(١).

ولتأصيل هذا النظام الاندماجي أو البيْني ينبغي أن تختصر الكتب التعليمية للدارسين في مرحلة الأساس، في كتاب واحد يضم خبرات موسعة أو وحدات مجمعة، في كل منها تتداخل العلوم الطبيعية والاجتماعية والرياضية والدينية، وتصبح في الوقت نفسه مادة أدبية أو نصوصاً قرائية، لا تقدم غير أفكار مفتاحية على النحو الذي أشرنا إليه، بينما تركز على أهمية المواقف التعليمية الغنية بثقافتها الشفاهية.

وهذا الكتاب الواحد لن يكون مجلداً موسوعياً، وإنما هو كتيب صغير يعالج وحدة أو عدداً من الوحدات الصغيرة المترابطة، بحيث تعلم الوحدة أو الكتيب في أسبوع أو في أسبوعين تبعاً لخط التقدم المنهجي في التعلم.

وقد سجلت إندونيسيا نجاحاً ملحوظاً باتباع هذه الطريقة التي أخرجت بها مائة كتيب متدرج تغطي مراحل التقدم في

---

(١) R.H. Dave, **Foundations of Lifelong Education**, U.K. Pergamon, UNESCO, Institute for Education, 1976, P.27.

عملية محو الأمية، وقسمتها إلى مجموعات:

- مجموعات الكتيبات من ١ - ٢٠، وبكل منها ٢٤ صفحة نصفها صور، ونصفها الآخر أرقام وحروف.

- مجموعة الكتيبات من ٢١ - ٦٠، وبكل منها ٣٠ صفحة تحتل الصور بها ٤٠٪ من مساحتها، كما تحتل النصوص المبسطة حوال ٦٠٪.

- مجموعة الكتيبات من ٦١ - ١٠٠، وبكل منها ٤٠ صفحة، تمثل نسبة الصور بها ٢٥٪ ونسبة النصوص ٧٥٪.

والمادة النصية بالبنط الكبير، وتدور حول مهارات التعلم في القراءة والكتابة والحساب، وتضم معلومات مهنية، ومعلومات في العلوم والتربية الصحية، وتبدأ من قرية الدارس ثم تنتهي به عند حدود وطنه القومي وآفاق عالمه الإنساني[١].

٤ - ركز في المناهج على وظيفية المعرفة التكوينية:

إن المعرفة التكوينية بعيدة تماماً عن الدراسة الأكاديمية أو الكلاسيكية أو القيم الرمزية أو التجريدية. فالدارسون من الأميين ليسوا طلاب جامعات ولا أصحاب تخصصات علمية

---

(١) Napitupulu (W.P), «Indonesie: un instruit, dix alphabetises» In Perspectives, No. 2, 1982, P.232.

متعمقة. إن ما يحتاجون إليه معرفة ذات طابع عملي أو وظيفي، تتصل مباشرة بمشكلاتهم واهتماماتهم وإنضاج قدراتهم ومهاراتهم. والمعلومات التي يتلقونها لن تكون لها قيمتها إلا بقدر ما تكونه عندهم من اتجاهات عقلية وخبرات وظيفية. ومن هنا تصبح الحاجة ماسة إلى تقدير معرفة مثيرة للخيال وقادحة للفكر، ومنمية للقدرات والمهارات. وبهذا تكتسب المعرفة صفتها الإيحائية Suggestive وصفتها التكوينية Formative على كل الأصعدة العقلية والنفسية واليدوية مما يخصب شخصية المتعلم الراشد. وفي هذا الإطار تتكافأ ألوان المعرفة النظرية والعملية، الطبيعية والاجتماعية في كل المواقف التعليمية للكبار سواء أكانت تمارس في مدارس أم في مصانع أم في أي موقف آخر للعلم أو للعمل.

وفي أي برنامج تعليمي للدارسين يجب ألا تركز فقط على الأنشطة ذات الطابع الحرفي أو اليدوي مأخوذين بشعار «التعليم من أجل العمل والإنتاج»، كما جرت العادة بذلك في كثير من مواقف تعليم الأميين أو العاملين. فهم كذلك بحاجة إلى «تعليم من أجل التصور والخيال». وهكذا تنمي المعرفة التكوينية الرموز والمهارات، النظريات والتطبيقات، ويكون لها معنى وظيفي في بناء الإنسان والأمة والحياة.

ولتأكيد هذه الصفة التكوينية فلا بد من محاربة النزعة

التلقينية التي تعمد إلى حشو الذهن بمعلومات خامدة، إذ المهم تزويد الدارس بالمفاهيم والقدرات التي يستطيعون في ظلها ترتيب الأفكار واستثمارها في الحياة.

وتركز مواد المنهج على كل ما يناهض التخلف. فالجغرافيا تهتم بالموارد الوطنية ومصادر الثروة، وتركز على ما يملكه الشعب من طاقات حيوية وجهود بشرية يستطيع بها في ظروف المناخ السائد تحسين البيئة وتحديث المجتمع.

والتاريخ يزود الدارسين برؤية عربية لأمجاد الماضي وعلل الحاضر وتأثيرات التخلف والاستعمار، ومسالك العمل العربي في مستوياته القطرية والقومية للخروج إلى مشارف المستقبل الواعد.

والعلوم الطبيعية في ارتباطها الفيزيقي / البيولوجي تمد الدارسين بوسائل التعرف على عوالم البيئة النباتية والحيوانية والإنسانية، وطرائق نموها وتفاعلها وتحسينها بشكل يجنبها أسواء العلل، ويستثمر خير ما فيها لصالح الحياة والتقدم.

والحساب في منهجه الاستقرائي أو الكشفي يعين في كشف القواعد الرياضية العامة، وينمي النواحي الإجرائية التي تربي عقلية ذهنية حسابية قادرة على معالجة العمليات والتعامل مع المقاييس الطولية والمساحية والحجمية، والوحدات الزمنية والنقدية، والأشكال الهندسية، والرسوم البيانية، والرموز

الحرفية الجبرية، وكل ما يدخل حسابياً وهندسياً في إطار شؤونهم المعاشية.

والتربية الدينية تؤصل في نفوس الدارسين العقيدة النقية، وتبسط لهم أحكام الفقه العملية، وتجلي لهم القيم الخلقية والاجتماعية الإيجابية، وتحارب الخرافات الشعبية في طقوسها الدينية، وتقوي فيهم النظرة العلمية، وفهم العلل السببية التي لا تطمسها التفسيرات الميتافيزيقية أو الغيبية.

خامساً: مراعاة وضع المناهج بما يدعم الفاعلية في طرائق التعليم:

إن المنهج الجيد القابل للتطبيق الناجح لا يكتفي بتحديد مجالاته المعرفية، والتركيز على رؤوس الموضوعات أو بسطها في خطوط عامة عريضة، تاركاً للمعلمين حرية التعليم والتي غالباً ما تحتويها طرائق تقليدية أثبتت فشلها وكانت هدفاً لسهام النقد، بل عليه أن يجتهد في تقديم طرائق وأساليب بها تتدعم الوظيفية في التعليم وصولاً إلى تحقيق أهدافه بفاعلية تامة.

وفي سبيل ذلك نقدم بعض المبادئ الفرعية وإجراءاتها المنهجية على النحو الذي اتبعناه في هذه الدراسة.

١ ـ قدم في المناهج إطار التصور للمواقف التعليمية:

اتسمت الدراسة التقليدية بأنها دراسة فصلية، أي تتم في

فصول مقفولة ذات جدران أربعة وداخل مدارس مسورة معزولة في بيئتها أو في محيطها الاجتماعي، وينهض بها معلم شارح وكتب مدروسة.

اليوم أصبح المنهج حياتياً وليس كتبياً، فهو يعلم الدارسين أن يفكروا وأن يعملوا للحياة. لم يعد المنهج قائماً على اللفظ والحفظ، وإنما على النشاط واللعب والعمل، على استكشاف الحقائق واستخدامها في تحسين الحياة سواء الخاصة والعامة. ومع هذا التبدل حل محل «المفهوم الفصلي» القديم ذلك المفهوم الجديد وهو مفهوم «الموقف التعليمي» أو «الخبرة التعليمية».

وتعني الخبرة في عرف الفلسفة البراجماتية «الموقف التعليمي المخطط الذي يتفاعل فيه الدارس ويخرج منه بناتج الخبرة المكتسب في شكل معرفة أو مهارة أو مسلك». وأي مكان يحتك فيه المتعلم بعناصر خبرة مربية تحكمها تعليمات المنهج، وتخضع لإشراف تعليمي، يصبح موقفاً تعليمياً حتى ولو كان خارج المدرسة أو في بيئة مجتمعية لم تُعَد كبيئة تعليمية تقليدية، فالبيئة المنظمة هي الفصل الدراسي الواسع الغني بمثيرات التعلم والتحصيل.

والموقف التعليمي موقف شمولي تبعاً لمفهوم الجشطالت الذي يركز على مبدأ التعلم الكلي، وهو التكوين والتنظيم لخبرة

تعايش، كما يقول برونر: «التربية هي الخبرة بعد إعادة تنظيمها»[1] وهذه الكلية أو الشمولية تضم عناصر مادية وبشرية حسية ومعنوية مؤثرة في فاعلية التعليم. وقد نسخ هذا المفهوم التقليدية الآلية في التعليم والتي تسير في اتجاه واحد: من المعلم إلى المتعلم، مهملة الوسط الطبيعي، والمناخي، والتجهيزي، والبشري الداخلي، والاجتماعي الخارجي مما يدخل في مركب: مصادر ومواد وأساليب التعليم.

إن التعليم تعلم، والتعلم تفاعل، والتفاعل تبادل خبرات وتأثيرات وممارسة نشاطية تستخدم العقل والنفس واليد والجسم. ولهذا فإن مفهوم الموقف يتطلب لفاعلية التعليم جماعات ذات أحجام صغيرة ضماناً لحسن التفاعل الوظيفي أو العضوي بين أفرادها، بحيث يتأصل ناتج الخبرة (أو الأثر التعليمي المكتسب) على مستوى الفرد والجماعة، لا يحظى به شخص ويحرم منه آخر، وإن كان للفوارق الفردية قانونها الذي لا ينكر.

والخبرة (عند ديوي) كموقف مخطط ليست مرادفة للمعرفة، ومن ثم لا تكتسب وإنما تعاش. كما أنها مرتبطة بظروف زمانها ومكانها، ولا تتطابق ولا تنتقل من مكان إلى

---

(١) ج.د. كيده مرجع سابق، ص٣١٨.

مكان، بل تتميز كل خبرة بذاتيتها المتفردة. ومع أنها متغيرة لا تتكرر إلا أنها مستمرة، إذ كل خبرة تنتهي فإنها لا تموت ولكن تدخل في بناء خبرات تالية أكثر تعقيداً ويطرد معها خط النمو في التعلم الصاعد عند كل متعلم في مراحل عمره حتى يتوقف التعلم وتنتهي الحياة.

٢ ـ وجه في المناهج إلى نوعية الطرائق التعليمية الأنسب:

كان يدرس المنهج التقليدي كما ذكرنا بطريقة لفظية قوامها طباشير وكلام Chalk and talk وكثيراً ما كان الدارسون وبالذات من الكبار يملون دروس الخطابة وغلبة اللفظية الإنشائية فيها، معبرين عن سخطهم بعبارة أثيرة: «نسمع كلاماً كثيراً ولا نتعلم شيئاً مفيداً».

فقدت هذه الطريقة صلاحيتها، واستجدت أساليب تعليمية تتنوع بحسب طبيعة العناصر أو المحتويات التي ينص عليها المنهج في موضوعاته. وتغلب على هذه الأساليب سمة النشاط. والنشاط هنا ألصق بالمتعلم منه بالمعلم. كما أن النشاط لا يرتبط بمادة نصية يدور من حولها التعليم أو التعلم، وإنما يرتبط بمسالك ينتهجها المتعلم في التحصيل. فالتعلم تعلم موجه ذاتياً Self - directed Iearning تقوم به الذات تبعاً لتصورها وهدفها وقدراتها. وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن الإنسان لا يتعلم استجابة معينة بل خريطة يستهدي بها أو مسلكاً يسير فيه.

إنه لا يتعلم التحرك ميكانيكياً بل معنى التحرك وينهض به ذاتياً[1].

ولا يقتصر مفهوم النشاط على عمل اليدين فقط، بل إنه يستخدم ذهنية مفكرة، وسيكولوجية مثارة، وحركية جسمية مقصودة، ولهذا كان اللعب داخلاً في دائرة النشاط التعليمي. وإذا كان ديوي قد أدخل مفهوم اللعب في تعليم الصغار وأطلق شعاره المعروف Iearning by doing, Iearning by Playing فإن هذا اللعب مطلوب كذلك وبنفس الأهمية في مجال تعليم الكبار من الأميين[2].

ومن الأساليب التعليمية الحديثة التي يمكن استخدامها في مناهج محو الأمية وتعليم الكبار:

- أسلوب الفكر العاطف أو قدح الذهن Brain Storming
- أسلوب جماعة الأزيز Buzz group
- أسلوب الحلقة الدراسية Study Circle
- الطريقة العيادية Clinical method

---

(١) المرجع السابق، ص١٥.

(٢) علي حمداش ـ دانييل مارتن، **العمل في محو الأمية، النظرية والممارسة، سياسات واستراتيجيات وأمثلة**، اليونسكو/ المنظمة الكندية للتنمية من خلال التعليم، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية وجامعة قطر، ١٩٨٩، ص١٣٦.

ـ دراسة الحالة	Case study
ـ تمثيل الدور	Role Playing
ـ التدريب الجماعي	Training group
ـ التدريب الثقافي الشامل	Cross cultural training
ـ إثارة الوعي والشعور	Conscientisation(١)

ولا بد من التحوط في استخدام هذه الأساليب والمبادلة بينها بحسب ما تقتضيه طبيعة الحال (الموقف التعليمي بمواده وأنشطته)، وبحسب ما تقتضيه طبيعة الهدف. كما أن هذه الأساليب تسند وتكمل الأساليب المألوفة الأخرى والتي أثبتت فائدتها كأسلوب المناقشة والحوار أو العرض والشرح.

وهناك تقنيات أخرى قد تفيد الدارسين في مراحل تعليمية متقدمة، منها: بطاقات التصحيح الذاتي، حيث تتيح للكبير أن يتعلم بمفرده وبالسرعة التي تلائمه. نظام الحزم، والتي تتمثل في مجموعة وثائق مطبوعة أو مسموعة أو مرئية(٢)، التعليم المبرمج، ولا ننصح باستخدامه مع مبتدئين لأن الكبير الذي لم يتقن بعد آليات القراءة والكتابة سرعان ما يمل هذه العملية التي تفرده مع آلة تعزله عن زملائه وتحرمه من المشاركة في وسط بشري متفاعل.

---

(١) Titmus (Colin), et d'autres, Terminologie de l'éducation des adultes, Paris, UNESCO - Ibedata, 1979, pp 115 - 153.

(٢) علي حداش ـ دانييل مارتن، مرجع سابق، ص١٤٠.

٣ ـ وضح في المناهج نظرتها إلى الدور الوظيفي للمعلمين:

لقد سقط المفهوم المصرفي الذي تصوره باولو فرير عن دور المعلم كملقن معرفة يغترفها من مصرف ذاكرته ويصبها إيداعاً في عقول المتعلمين الفارغة. . لقد انقلب الوضع ولم يعد المعلم يعلم (بالطريقة التقليدية) وإنما يعلم مسلكاً (كما أشرنا من قبل) فيه يتعلم المتعلم كيف يتعلم وظهر مصطلح حديث «الماثيتيكا» يعبر عن انتقال الفرد من حالة التعليم إلى حالة التعلم[1].

وقد فرض هذا الوضع على المعلم دوراً جديداً يطالب به بعض المتشددين يجعل منه مديراً للعملية التعليمية، يصبح فيها:

- موجهاً إلى مصادر التعلم.
- منسقاً لعناصر وأساليب التعلم.
- مصححاً لأخطاء التعلم.
- منشطاً (أو منعشاً) في كل موقف تعلم.
- مقوماً لنتائج التعلم.
- مطوراً يعزز من فاعلية التعلم.

وهذا الدور المركب أو المعقد يتطلب من المدرس أن يكون

(١) ج.د. كيد، مرجع سابق، ص٣٩.

على السواء مربياً وسيكولوجيا وعالم اجتماع ومهندس تكنولوجيا، ولن يفي بمتطلباته إلا إذا كان موهوباً صاحب كفاءة وخبرة عريضة، وجعل من التدريس هواية ورسالة. ولذا فمن الصعب أو من النادر أن نجد واحداً جسد في ذاتيته كل الصفات الوظيفية التي يشترطها هذا الدور المضلع في عمل المدرس.

إن نظرتنا الواقعية لا تذهب بعيداً في عاطفتها البلاغية أو الخيالية وتكتفي بالحد الأدنى الذي يمكن المدرس من القيام بعمل تثقيفي في أوساط شعبية عريضة بحاجة إلى آلاف مؤلفة من مناضلي التعليم والتثقيف.

لا نتطلب من معلم الكبار أن يكون عالماً في كل مادة يدرسها، إن معلم الكيمياء غير عالم الكيمياء ومعلم اللغة غير اللغوي أو النحوي، والمدرس كرجل اجتماعي متحمس لأداء خدمة اجتماعية والعمل مع الجماهير ليس بعالم اجتماع يشتغل بنظريات ومفاهيم.

يكفي أن يكون معلم الكبار ملماً بمحتويات المنهج، عارفاً أهدافها ومتطلباتها ومدرباً على استخدام الوسائل والأساليب المناسبة لتحقيقها. ومن ثم فإن أي شخص يتمتع بمواهب أو بقدرات متواضعة لكنها شاملة تغطي جوانب هذا الدور الوظيفي المركب، يمكن استخدامه في التعليم مع الكبار

حتى ولو لم يكن مدرساً نظامياً يشتغل بالتدريس كمهنة احتراف بالمعنى الديداكتيكي المعروف.

ولبرامج التدريب الخاصة، والتوجيه الفني في يوميات العمل وعلى أرض العمل ولإرشادات أدلة العمل الموجهة للمعلمين تأثير كبير وخطير في تعزيز قدرات المعلمين وترشيد أساليبهم وتنمية خبراتهم[1].

٤ ـ عزز في المناهج مبدأ المشاركة الإيجابية للمتعلمين:

إذا كان التعليم يستهدف التعلم، وانتقل الثقل من المعلم إلى المتعلم، فإن المشاركة الإيجابية للمتعلم في تخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج: أهدافاً ومحتويات وطرائق، تصبح أمراً ضرورياً لتعزيز فاعلية المنهج التعليمية.

وللمشاركة مستويات وأشكال:

ـ هناك مشاركة أولية قبل وضع المنهج، ومن خلالها تستكشف حاجات المتعلمين بواسطة المتعلمين أنفسهم، ويتم

---

(١) تدور تنظيمات وأنشطة محو الأمية في دول الخليج العربية ـ في معظم حالاتها ـ حول محور التمدرس بقصد تمكين فئات من الراسبين والمتسربين من العودة إلى متابعة الدراسة الصباحية ومن السير الموازي لها مرحلة بعد مرحلة في صفوف دراسة مسائية.

انظر: د. محمود قمبر، تعليم الكبار، مرجع سابق، ص٣٠٥ ـ ٣٠٨.

تحديد ذلك بوسائل مسحية إحصائية معروفة.

ـ وهناك مشاركة ملازمة لخطوات تصميم وتطبيق المنهج، ولا يمكن إغفال رأي أولئك المعنيين بالمنهج، وهم بالنسبة له الخامات والأدوات والوسائل والغايات، ومشاركتهم تعطي للمنهج صدقاً وصلاحية لهما من الأهمية ما يفوق نظرية العالم وتقرير الخبير.

ـ وهناك مشاركة في تقويم البرنامج عقب انتهائه كنشاط تربوي ممارس وتقدير الكبار أو رضاهم له وزن في إثبات نجاح المنهج، ونشر دعاية طيبة تجذب إليه الكثير من زبائن التعليم.

والمشاركة قد تكون جماعية في حالة التعرف على رغبات وتوقعات المستهدفين في عملية محو الأمية أو في حالة تقويم نتائج المنهج. وقد تكون تمثيلية حين تختار بعض العناصر الممثلة لجماعات المستهدفين لتشارك برأيها وخبرتها وهمومها في لجان وضع المناهج. وقد تكون فردية في حالات التعلم الذاتي حيث يدخل كل دارس في عملية التعلم تبعاً لجهده واهتماماته.

وفي كل الأحوال فإن الإدارة التعليمية، والسلطة التوجيهية والفنية، والهيئة التدريسية كلها مطالبة بتوفير فرص وأساليب المشاركة في عمليات تخطيط المنهج، فإنها تقوي الصلة الحية بين كل الأطراف المعنية بالتعلم والتعليم.

والمدرس بصفة خاصة يتحول إلى مشارك يزامل المتعلم في التعلم Co - Iearners كما يصبح التعلم نشاطاً مشتركاً بين زملاء Inter - Iearning.

سادساً: مراعاة وضع المناهج بما يتمشى مع سياسة التعليم المستمر للكبار:

تعرضنا في المقدمة لغلبة الصفة المدرسية في أعمال وأنشطة محو الأمية بالبلاد العربية.

وهذه الصفة حبسته داخل إطار محدود هو إطار التمدرس SCHOOLING والذي يوظف لخدمة أقلية من الدارسين يحولهم محو أميتهم إلى صفوف ومستويات نظامية بهدف تسلق درجات السلم التعليمي والحصول على شهادات دراسية معترف بها.

وهذه الأقلية خاصة بصغار السن من الشباب الذين تعثروا من قبل في تخطي امتحانات المدارس أيام التلمذة، أو الذين عاكستهم الظروف في مواصلة الدراسة بالمرحلة الابتدائية أو بما بعدها.

أما أغلبية الدارسين من كبار السن فإنهم يصبحون ضحايا تعليم لا يعمل لحاجات وأهداف تنموية ومهنية وثقافية واجتماعية خاصة بهم. إن محو الأمية بالنسبة لهم يمثل مسلكا ينفتح بهم على مجالات تعليم الكبار المستمر متعدد الأغراض.

وهذا ما يجب أن تعمل له المناهج وتؤكده في فلسفتها ومحتوياتها وأساليبها. وفي هذا الصدد فإننا نقدم المبادئ العملية التالية:

١ ـ ركز في المناهج على محو الأمية القرائي كمدخل أولي في تعليم الكبار:

تمشياً مع فلسفة المناهج وأهدافها التي عالجناها من قبل والتي تتطلب:

التخلي عن تقليد واقتباس أهداف كبرى تعبر عن ثقافة متقدمة لأمم صناعية غربية، والتقدير الموضوعي لمتطلبات واقعنا وحاجاته الخاصة.

فإننا ملزمون بتنفيذ محو أمية قرائي يتواضع في أهدافه ومحتوياته، لأن المطالبة بمحو أمية وظيفي يقفز بنا على واقع لا يمكن تخطيه.. ولا يعني ذلك ارتداداً إلى نمط المحو الأبجدي في مستواه التقليدي الهابط، مسدود المسالك، والذي كان يشيع استعماله من قبل، فهذا المحو كان يعتبر غاية في حد ذاته، ولم يعمل إلا لواجهات شكلية، وضيع كثيراً من الجهود والأموال دون عائد مجز أو مردود وظيفي، بل كان يخرج نفراً من الدارسين الأميين، ليعيدهم بعد أيام ـ يتبخر فيها ما تعلموه دون استثمار وظيفي ـ إلى صفوف الأميين.

إن محو الأمية القرائي الذي نبدأ به يتم في إطار المفهوم الحضاري ويمارس لغايات التنمية الشاملة اجتماعياً واقتصادياً على مستوى الفرد والجماعة والبيئة المحلية والمجتمع الوطني أو القومي، لكنه مرحلة أولية وأساسية ييسر للدولة إمكانية النجاح فيه. وسواء اتخذت بشأنه استراتيجية الحملة الوطنية الشاملة للقضاء على هذا النوع من الأمية بشكل عام في زمن قياسي عاجل تكثف فيه الجهود الحكومية والأهلية، أو تبنت لتنفيذه استراتيجية النهوج الانتقائية الموسعة في أوساط فئات وقطاعات منتجة يسهل الوصول إليها ويستثمر تعليمها في خلق دافعية قومية للتعلم الجماهيري وتقديم خبرات جديدة تفيد في عملية التحسين والتوسع في مراحل المحو التالية.

وعموماً فإن المحو القرائي ليس عملية منعزلة أو مقطوعة، إنه تعليم يتم فيه التركيز على آليات وأوليات المعرفة في سياق اجتماعي يحقق أغراضه الخاصة من جهة، ويهيئ الدارسين مزودين بخبرة عملية (ثقافية وتربوية) للدخول في صيغ وأساليب تعلم في مراحل تالية ومتواصلة.

٢ - ركز في المناهج على محو الأمية الوظيفي كمسلك ممتد لترقية كفاءات، وإشباع حاجات العاملين:

إن محو الأمية القرائي يغطي المرحلة الأساسية التي تختلف

مدتها من سنة إلى سنتين بحسب التنظيمات الخاصة بالدول والتي تلتزم جميعها بمعيار دراسي يتمثل في بلوغ مستوى نهاية الصف الرابع الابتدائي.

أما محو الأمية الوظيفي فإنه يتمثل كمرحلة للمتابعة أو التقوية أو كمرحلة تكميلية، ويمتد بدوره من سنة إلى سنتين، ويعادل نهاية الصف السادس الابتدائي.

والوظيفية هنا تتطلب إمكانيات بشرية ومادية وفنية لتحقيق أهدافها الخاصة ومنها:

- تقوية مكتسبات التعلم التي تصل بالدارسين إلى نقطة اللاعودة نحو الأمية.
- توظيف تعلمهم في تسيير شؤون حياتهم وحل مشكلاتهم.
- تنمية ما تعلموه في مسلك التعلم الذاتي النامي والمستمر.
- تأهيلهم للدخول في مرحلة مفتوحة، مكثفة وموسعة، هي مرحلة محو الأمية الثقافي، والتي تسهم فيها كل وسائط التربية والتثقيف في المجتمع، وتزود جماهير الدارسين بلغات عصرية أربع:

● لغة أدبية، تمكن الأفراد من التفكير والتعبير والاتصال على نحو جيد وفعال.

• لغة علمية، تنمي العقلانية وتأخذ بالسببية، وتقضي على الخرافة والنظرة الغيبية.

• لغة رياضية، تهندس العمليات الفكرية، وتكمم في تقنيات علمية التوصيفات الإنشائية.

• لغة تكنولوجية، تطوع الآلة لخدمة الإنسان وتعلي من سيطرته في عالم الأشياء التقنية والإلكترونية.

وهذه المرحلة المفتوحة والممتدة أفقياً ورأسياً تضم دارسين من عوالم ومستويات مختلفة، وتسهم فيها كافة المؤسسات والهيئات المعنية بتنمية البشر في مجتمع التعلم والتعليم.

٣ ـ كيف مناهج محو الأمية لخدمة مشروعات وبرامج تربوية متنوعة:

إذا كان محو الأمية قد اتسع في مفهومه وأنشطته وأهدافه على النحو الذي ذكرناه، فإنه من الطبيعي والمعقول أن تستغل مناهجه في تعزيز مشروعات وبرامج تربوية تدخل جميعها تحت مظلة تعليم الكبار أو التربية المستمرة والتي تندمج فيها كل أنواع وأنشطة التربية المتوحدة Integrated Education. ونقدم على سبيل المثال بعض البرامج التربوية التي تقدم لجماهير شعبية، ويمكن استثمار محو الأمية لتدعيم أنشطتها وتثقيف زبائنها.

برامج الإنعاش المحلي:

وتشمل مجموعة أنشطة ذات طابع اجتماعي ـ ترويحي ـ رياضي ـ ثقافي. وتمارس خارج نطاق المنزل والمدرسة وأماكن العمل، وذلك لتنمية الجماعة في البيئة المحلية (كمستوطنة بشرية متميزة بذاتيتها) وتستخدم في أنشطتها الفولكور والمكتبات والمحاضرات والدراسة المسائية، والألعاب الرياضية وكل ما يسهم في حركة الإنعاش الريفي أو العمالي في البيئات الشعبية.

برامج التعليم الآني:

وتشبع الحاجات الخاصة للنازحين من الريف إلى الحضر، وتتصف بخصائص معينة، تحولها إلى:

- خدمات تعليمية مرنة، تستجيب بشكل سريع لمطالب المهاجرين.
- نظم تربوية مؤقتة، تختلف عن النظم المدرسية الثابتة والدائمة.
- تعليم قصير الأجل يتم في دورات قصيرة.
- تعليم يحل المشكلات التي تتمثل في عمومية مهارات الريفيين أو نقصها وسوء التكيف وما يحملونه معهم من أنماط سلوكية وأفكار اجتماعية وبواعث وأحلام متباينة تهاجر

معهم وتمثل إطاراً مرجعياً يتناقض وإطار الحياة في المهجر الحضري الجديد.

- تعليم متنقل تبعاً لتجمعات المهاجرين.
- تعليم محلي بحسب طبيعة البيئة الجديدة.
- تعليم محدد النطاق، يتمثل في وحدات تعليمية صغيرة، ويختلف تماماً عن التعليم المتمدد أو المتضخم[١].

برامج تعليم الكبار متعدد الأغراض:

وتقدم لفئات اجتماعية ذات مستويات دنيا من الثقافة والمهارة تعيش في زحمة الحياة الحضرية المعقدة التي تعرفها المدن الكبرى وعواصم الملايين من السكان. وتفصل لأغراض ثقافية واجتماعية ومهنية بأسلوب عملي نفعي، وتبعاً لحاجات الجماعات الخاصة.

وينهض بهذه البرامج مركز أو جهاز مبسط تديره هيئة فنية تقوم بالتعرف على حاجات البيئات والعاملين فيها عن طريق المسح الميداني، وتضع لها ـ بالمشاركة مع أخصائيين فنيين تنتدبهم للنهوض

---

(١) هايمومانتنان، «نحو تعليم آني» في حلقة دراسية حول السكان والتربية والتنمية في البلاد العربية، آسفك (سرس الليان)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، ١٩٧٦.

بالمهمات الفنية ـ برامج مناسبة متجددة، وتشرف على تنفيذها في المواقع المختلفة، وتقوم مدى فاعليتها، وهي في ذلك تستخدم ما تضمه البيئة من مؤسسات وأجهزة وإمكانيات مادية وبشرية[١].

برامج الإعداد والتدريب المهني:

وهي أقدم البرامج التي عرفها تعليم الكبار في أوساط الطبقات العمالية والريفية، مستهدفة تزويد الدارسين بالمفاهيم والمعارف النظرية والمهارات العلمية، وتبصيرهم بالمستجدات في عالم المهن المتطورة وبأساليب تحديث الحياة وإمكانيات التغيير النوعي لطرق العيش وتحسين ظروف العمل.

وأصبح الإعداد المهني المستمر للكبار إلزاماً قومياً في الدول الصناعية المتقدمة، وتقوم أجهزة متخصصة بمسؤولية الإعداد والتأهيل وإعادة التأهيل، وتنظيم دورات الإعداد بأشكال وأساليب مختلفة، كما دخلت في هذا المجال الجامعات والوزارات والمصانع والشركات والمشروعات متعددة الوجوه، وكلها تسهم بشكل أو بآخر لترقية كفاءات العاملين المهنيين والفنيين والخدميين وفي كل المستويات.

---

(١) **Polyvalent Adult Education Centres.** Report of the Asian Regional Seminar on Polyvalent Adult Education Centre, organized by Ministry of Education and Social Welfare, Bombay, 20 - 27 September 1971.

ولا شك في أن لمحو الأمية القرائي أو الوظيفي أو الثقافي مدخلاً ووظيفة في كل هذه الأنواع من البرامج ونستطيع عن طريق العامل الاقتصادي أن نجذب المتدربين إلى مجال محو الأمية، خصوصاً وأن هناك تشريعات تتطلب المعرفة بالقراءة والكتابة في مستوى وظيفي فعال كشرط للدخول في برنامج تدريبي أو تأهيلي.

ولهذا فإن مصممي مناهج محو الأمية مطالبون بالوقوف على خطط التنمية والمشروعات القومية وسياسات التدريب والتأهيل حتى يكيفوا مناهجهم تبعاً لمتطلباتها، ويجعلوا بينها وبين محو الأمية برامج خاصة تستثمر فيها مناهج محو الأمية في أنشطتها التوسعية، من هذه البرامج:

برامج تربية تكميلية:

وتعنى بسد النقص في أنشطة التعليم النظامي والتي لا توفرها المدارس لتلامذتها نظراً لكثافة أعداد الملزمين والمتعلمين، وقلة الإمكانات المادية والفنية لمواجهة مطالب تحسين الكيف التعليمي، وهنا تنهض برامج التربية التكميلية بتقديم أنشطة ذات طبيعة كشفية، زراعية فنية، ثقافية ودينية، تكمل الأنشطة التي تحرم منها المدارس أو تقصر فيها. وتستعين في ذلك بجهود وإسهامات المؤسسات العاملة في البيئة المحلية من أندية وجمعيات ووحدات الإنتاج والخدمات الحكومية والأهلية.

برامج تربية إضافية:

وتعمل على تلقف التلامذة الذين انقطعت بهم سبل التعليم ممن حصلوا على شهادة دراسية دنيا أو متوسطة ويرغبون في العمل وممارسة أنشطة حرفية أو مهنية، فتقدم لهم برامج تأهيل في المجالات الزراعية والخدمية، والحرفية، والتدبير المنزلي، وتطعم موادها وأنشطتها بصبغة ثقافية عامة تنمي قدرات ومهارات أكسبها التعليم المدرسي وتمنحها صفة وظيفية بحيث يستطيع المتفعون الدخول في عالم الثقافة، والتعلم الذاتي، ومواجهة التغيرات الحادثة في المجتمع وسوق المهن.

برامج تربية موازية أو بديلة:

وتقدم لمن فاتهم قطار التعليم في الصغر، أو لمن جانبهم حظ النجاح فيه، أو لمن أبعدتهم عن المدارس ظروف الحياة الضاغطة. ومن ثم تنظم لهؤلاء برامج تعليمية على مستويات موازية أو بديلة تحل محل برامج التعليم المدرسي، وتؤهل زبائنها للتعلم ومواصلة التقدم فيه. والحصول على شهادات دراسية، والالتحاق بمؤسسات التعليم النظامي في مراحله المختلفة مع إكسابهم خبرات علمية وثقافة وظيفية تعمل لترقية الشخصية والبيئة الاجتماعية التي ينتسبون إليها[١].

---

(١) د .محمود قمبر، تعليم الكبار، مرجع سابق، ص٣٧٥، ٣٧٦.

سابعاً: مراعاة وضع المناهج بما يستجيب لمطالب التطوير ونتائج التقويم:

١ ـ حاول تصميم المناهج في أطر مرنة، مفتوحة، قابلة للتغيير:

إن محو الأمية، وفي كل مراحله أو أنواعه المختلفة، ليس مشروعاً مدرسياً أو نظامياً، ثابتاً بأهدافه ومحتوياته وطرائقه، بحيث لا يراجع إلا في فترات زمنية متباعدة، وتحت ضغوط اجتماعية وسياسية لا تجد معها السلطات التربوية المسؤولة مفراً من ضرورة الاستجابة لها.

وإذا كان محو الأمية يكتسب صفة التعليم النظامي والذي قد يقدم في أحوال كثيرة خارج المدارس، إلا أنه غير شكلي، وأحياناً قد يصبح تعليم الكبار عملاً ارتجالياً تمليه ضرورات عاجلة لفئات مستهدفة بحاجة إلى تعليم آني يصمم لها حسب الطلب ـ كما رأينا سابقاً ـ مما يجعل من برامج محو الأمية وتعليم الكبار برامج متحررة من كل قيد شكلي أو نظامي. لكن هذه الصفة الارتجالية لا تجعل من محو الأمية وتعليم الكبار عملاً فوضوياً، فاقداً للهدف، ضائعاً في الطريق.

إن قوته تنبع من مرونته وتحرره وتعدد صيغه وأساليبه بما يستجيب لكل حالة، ويتمشى مع كل وضع، ويتطور مع كل مستجد أو مستحدث. هو الذي يسعى إلى زبائنه في نوعياتهم

وحاجاتهم المختلفة ولا يسعون هم إليه في مؤسسات قائمة جامدة في مبانيها ومناهج دراستها.

ولعل صلاحيته التي أصلها قد جعلته عند الكثيرين البديل التربوي الذي يغني المجتمع عن اللا مدرسية deschooling، فهو التعليم الذي يعرف كيف يتطور ويتكيف في مواده ومواقفه وطرائقه تبعاً لمتغيرات المجتمع: حمية وطنية، حماس إيديولوجي، تحول اقتصادي، نمو مهني، أزمة اجتماعية، إخصاب ثقافي.

ولهذا وجب أن يأخذ مصممو المناهج في اعتبارهم أن ما يقدمونه في تخطيط المناهج هو خطوط عريضة قابلة للتحليل والتفصيل في ضوء الظروف الواقعية المحيطة بمواقف وجماعات التعلم، وأن ما يقدمونه بدايات كافية لكنها غير منتهية ولا مقفولة، وأن ما يقدمونه بدائل متنوعة يمكن الاختيار منها أو التوليف بينها حسب الطلب وفي مواقع العمل.

وقد تستدعي هذه الخاصية لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار إعداد وتخصيص هيئات وكوادر تقوم بوظائف مختلفة في مجال تصميم المناهج كسياسات (أهداف واستراتيجيات) وكخطط (أطر منهجية للمواد) وكمحتويات (تجسد في موضوعات ووحدات وكتب دراسية). وتعمل كلها في تعاون وترابط، ولها فلسفتها التي تقوم على علمية التنظير، وفاعلية التسيير، وموضوعية التقدير.

٢ ـ طبع المناهج لسياسة المراجعة والتعديل في ضوء نتائج التجريب والتقويم:

إن مراجعة المناهج أو تعديلها يخضع لعاملين مؤثرين: التجريب سواء المعملي أو الميداني، والتقويم والتجريب أو التقويم هو الذي يحدد إلى أي مدى تكون مرونة أو انفتاحية المناهج، ومدى صلاحيتها في كل عناصر تصميمها وتنفيذها.

والتجريب الذي نقصده يمارس في بيئة عمل طبيعية تختبر فيها فاعلية المناهج الموضوعة: أهدافاً ومحتويات وطرائق. ونقول بيئة عمل طبيعية من جنس البيئات الحقيقية والتي تمثل المواقف المخططة لتعليم الدارسين، لأن التجريب المثالي الذي ندعمه بالإمكانات والمدخلات التي لا تتوافر عادة في بيئات العمل الحقيقة، هو تجريب خادع أو مضلل لأنه يصرفنا عن نواحي الخلل أو القصور، وتبين أسبابها، وفنية علاجها أو تلافيها.

والتجريب المعملي هو التجريب المصنوع في مواقف تعليمية محكومة تخضع للدراسة التقويمية بشكل مباشر. أما التجريب الميداني فهو الذي يمارس في مناطق العمل الحقيقي وفي مرحلة أولية استكشافية نستخرج منها بعض النتائج التي تفيد في إعادة النظر على مستوى التصميم أو التنفيذ في مراحل التعميم والتطبيق مع جماهير الدارسين من الأميين.

أما التقويم فيقصد به تقدير منجزات قام بها المتعلم،

وتقدير أساليب وكفاءات المعلم، وتقدير فاعلية المحتويات والوسائل التي يتفاعل معها كل من المعلم والمتعلم تحقيقاً لأهداف المناهج في محو الأمية. ومن ثم فللتقويم أربعة أبعاد أساسية:

- تقويم التصميم.
- تقويم نظام المنهج.
- تقويم استخدام المعلم للمنهج.
- تقويم منتجات التعلم لدى التلاميذ[1].

ويعتبر تقويم تصميم المنهج ـ كما يقول بوشامب أمراً صعباً بسبب عدم وجود المعايير للقيام بذلك. ولكننا نرى أن ما قدمناه من مبادئ وخطوات إجرائية تقوم بها وعليها بنية التصميم للمناهج، تعتبر معايير صالحة للتقويم.

كما أن تقويم نظام المنهج يتطلب استحضار كل جانب من نظام المنهج تحت ميكروسكوب التقويم، وإلا تدهور النظام بسبب عدم الصدق. ويجب أن تتاح التغذية المرتدة من تقويم النظام لإعادة الحيوية لإجرائه، ويعتبر اختيار البيئة أو المجال، واختيارات الاشتراك، وتنظيم البشر للعمل، وإجراءات العمل،

(١) جورج بوشامب، مرجع سابق، ص١٥٨ ـ ١٦١.

وكذلك الأدوار التي تقوم بها هيئة القيادة كلها موضوعات تقاس وصولاً لنواحي القوة والضعف، وهذه تعتبر الوظائف التي تجعل نظام المنهج يعمل على النحو المرغوب.

وتقويم استخدام المعلم للمنهج يتطلب ملاحظة عدد المعلمين الذين يستخدمون بالفعل المنهج كنقطة انطلاق لتطوير استراتيجيات تدريسهم، مما يشكل دليلاً مقنعاً للطابع الدينامي للمنهج.

أما تقويم منتجات التعلم لدى التلاميذ فهو يمثل الجانب الصعب في عملية التقويم، وذلك لأن المتغيرات الكثيرة المؤثرة في عمليات التعليم تتداخل فيما بين زمن تخطيط المنهج وظهور جوانب التعلم لدى التلاميذ. وعند مستوى قياس هذه الجوانب يجب أن نميز بين جوانب التعلم المقصودة، وجوانب التعلم المكتسبة خارج نواحي المنهج والتعليم[١].

وعلى كل حال فالتقويم بأي أسلوب متاح خير من عدمه، إنه ضرورة وظيفية لا بد منها لأغراض التشخيص والعلاج والتوجيه والتنبؤ والتطوير.

قد تكون الأهداف حددت نظرياً وحظيت بموافقة خبراء ومحكمين دون أن تكون من النوعية المطلوبة بالفعل للدارسين في

---

(١) المرجع السابق.

بيئاتهم ومواقعهم المختلفة، وقد تكون المواد والطرائق على درجة من الصحة النظرية التي أكدتها الدراسات العلمية، وقد تكون المواقف مخططة تبعاً لأصول منهجية معروفة على صعيد الأدب التربوي العالمي، ومع ذلك فإن النتائج التي يقدمها لنا التقويم في بيئات التعليم خير شاهد وحكم يؤيد أو يفند كل هذه الدعاوى السابقة.

وللتقويم أدواته ووسائله من ملاحظة وتحليل، مقابلة ومسح، اختبارات نظرية وتحريرية وعملية مقننة، وهو أسلوب يتسم بالاستمرارية والتتبعية لنواحي التقدم، ويشترك فيه كل من المعلم والمتعلم والموجه الفني والمسؤول الإداري والمخطط والباحث والسياسي، ولكن من بين هؤلاء يبقى للمعلم دوره الأول كممارس وملتزم بمهمة وظيفية هو صاحبها المسؤول عنها.

متطلبات تصميم وتنفيذ المناهج:

للأمة العربية ماض مليء بالخبرة العملية في مجالات محو الأمية وتعليم الكبار. وقد تطورت المناهج في هذه المجالات مرات تمشياً مع التطور العلمي والتربوي على الصعيد العالمي من جهة، واستجابة لمواجهة الحاجات والمستجدات التي أفرزها الواقع العربي في نهضته وتحولاته المعاصرة من جهة ثانية.

ولن نريد أن نطرح كل ما دخل في حيز الخبرة والممارسة،

مهدرين مع هذا الطرح جهوداً وتقاليد وأموالاً ليس من السهل تعويضها، وإنما نود أن تُعيد النظر كل سلطة مسؤولة وكل هيئة معنية في موضوع المناهج على ضوء ما قدمته هذه الدراسة، عسى أن تجد فيها جديداً يسد ثغرة، أو يصحح خطأ، أو يطور واقعاً مما يعيد للمناهج فاعليتها المنشودة تصميماً وتنفيذاً.

كما أن الوقوف عند مستوى الوضع التصوري لتصميم المناهج في محو الأمية في شكل مبادئ وإجراءات، لن يكون وقوفاً محموداً يصل بنا إلى المحطة النهائية للوصول، إذ لا بد أن يكتمل هذا التصور التخطيطي للمناهج بتحديد المتطلبات الضرورية التي تحقق للتصميم إمكانية الظهور من الفكرة إلى العمل، ومن القوة المضمرة إلى الفعل الممارس.

ومن ثم فإننا نقدم في سطور مركزة بعض المهام المتعلقة بمتطلبات تصميم وتنفيذ المناهج.

الإدارة وأدوارها المطلوبة:

إن تصميم المناهج في محو الأمية ليس عملية معزولة أو مستقلة تنفرد بإدارتها الذاتية وسلطتها التنفيذية، إنه عملية فنية تنهض بها هيئة خبيرة لها وضعها الوظيفي داخل بنية الإدارة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار. وهذه الإدارة مسؤولة عن جانب المناهج كما هي مسؤولة عن جوانب أخرى كبيرة داخلة في صميم اختصاصها.

ولهذا فإن تبصيرها بالدور الخاص الذي تقوم به في مجال تصميم وتنفيذ المناهج يتطلب توضيحاً وتحديداً حتى توفر لهذا الجانب ما يضمن قيامه وفاعليته على كل مستوى إداري مسؤول. ومن مهام هذا الدور الإداري.

- بلورة سياسة عامة لتعليم الكبار في إطار التربية المستمرة.
- تحديد استراتيجيات العمل ووضع الخطط الكبرى لمحو الأمية وإقرار المناهج.
- تثبيت القواعد العامة للتمويل واستخدام المعلمين وتحديد مستويات التأهيل ومراقبة التوزيع العادل للأجهزة والأدوات، والتنسيق بين القطاعات والمؤسسات المعنية المشاركة في أنشطة التعليم المستمر على المستوى القومي.
- الإشراف على تجريب المستحدثات في المناهج والطرق والتقنيات قبل تبنيها وتعميم استخدامها.
- إقرار نتائج تقويم فعاليات نظم محو الأمية وتعليم الكبار بهدف تذليل معوقاتها وتطوير أساليبها لتحقيق الأهداف المنشودة.

وحتى تقوم الإدارة العليا المركزية بهذه المهام فإن الضرورة التنظيمية تقتضي إنشاء سكرتارية دائمة أو مكتب تنفيذي له صفة فنية أكثر منها سياسية، يضطلع بالإدارة (أو التسيير) والرقابة والتقويم.

ويتبع هذا المكتب إدارات نوعية متخصصة، ولها أقسام فرعية أو لجان فنية في المناهج والمواد والكتب والوسائل التعليمية والامتحانات والشهادات وتدريب المعلمين والتوجيه الفني وشؤون العاملين والمكتبات والإعلام.

وتتبع الإدارة العليا المركزية إدارات إقليمية أو لا مركزية، تنظم على شاكلة الإدارة الأم في العاصمة، وتختص بالتنفيذ والاضطلاع بالوظائف التالية:

- تلقي الإمدادات التي توفرها أو تنتجها أجهزة السلطة العليا وتوزيعها على أقسامها الإدارية.
- الإسهام في إنتاج أدوات ومواد محلية أكثر ملاءمة لطبيعة الحاجات والظروف والإمكانات المتاحة في إقليمها.
- البحث في شؤون التمويل المحلي، وتعبئة الموارد اللازمة لإقامة شبكة فعالة من المؤسسات والصيغ التربوية.
- إحكام عملية الإشراف والتوجيه بما يحقق أهداف محو الأمية وتعليم الكبار.
- مسح عوالم الأميين، وتصنيف مشكلاتهم وتقدير حاجاتهم، ووضع أو اختيار البرامج والطرائق المناسبة لمواجهة المطالب وإشباع الحاجات.
- اختيار واستخدام وتدريب العاملين على كافة المستويات

وفي مختلف المواقع التي يمارس فيها التعليم.

- الإعلام والتعريف بأنشطة تعليم الكبار، وتقديم التسهيلات الضرورية للتعلم. وتوجيه المتعلمين إلى ما يناسبهم من برامج ومستويات وأعمال.
- تقويم الجهود المبذولة في مجالات تعليم الكبار، واقتراح أحسن الطرق الكفيلة بتنمية هذا التعليم.

أما على مستوى الوحدات العاملة، فإن إدارة هذه الوحدات تتطلب شكلاً جديداً يتناسب مع طبيعة التوسع في أنشطة تعليم الكبار، وتنوع الحاجات والأهداف عند الدارسين. ولهذا فإن الإدارة تصبح جمعية لا فردية، أي تدار مراكز التعليم الأساسي للكبار من قبل لجان إدارية تتكون من ممثلي الإدارة العليا، والمؤسسات المعنية في البيئات المحلية والأهالي أو الدارسين. وتشكيل هذه اللجنة يعطي للمركز قوة دينامية في العمل، ويجسد أسلوب المشاركة الأهلية والتعاون الإيجابي في أعمال جماعية تعكس أهمية التقدير للجهد المحلي، والتنمية الذاتية، وتحمل المسؤولية، واحترام القيم الديمقراطية.

استخدام وتدريب المعلمين:

إن اختيار مدرسين (من ذكور وإناث) قادرين على التعامل مع دارسين كبار لهم عقليات ونفسيات تختلف تماماً عما يمتلكه

الصغار من تلاميذ المدارس الابتدائية، يمثل صعوبة كبيرة في مجال محو الأمية (أو تعليم الكبار)، وهذه الصعوبة ذات وجهين: كمي وكيفي:

فالصعوبة الكمية ناشئة من كثرة الأعداد من الدارسين الذين يتطلبون في المقابل أعداداً هائلة من المدرسين، والصعوبة الكيفية ناشئة من تنوع الجماعات المستهدفة، مما يتطلب مدرسين ماهرين في مجالات التعليم (النظري والفني والعملي) والذي يشبع حاجات وأهداف هذه الجماعات.

ويمكن التغلب على هذه الصعوبة المزدوجة باتباع الخطوات التالية:

- استخدام عناصر من أطر مختلفة تتملك الحد الأدنى من قدرات وصفات معلم الكبار: موظفون - قدامى المدرسين - مدرسون يعملون في غير أوقات العمل النظامي - مثقفون متطوعون - طلبة أو خريجو الجامعات - عاملون محيت أميتهم من قبل - متعلمون مكلفون من قبل الدولة بالخدمة المدنية.

والحد الأدنى من تأهيل المدرس يتمثل في:

- معرفة جيدة بمحتويات مناهج محو الأمية. والقدرة على تدريسها.

- الإلمام بمشكلات البيئة، وكيفية عرضها وتحليلها.

مهارة التعامل في أوساط الكبار: فهم سيكولوجية الكبار - المشاركة الوجدانية - المناقشة الإقناعية - حب المساعدة - احترام الغير - ممارسة أنشطة عملية (اجتماعية ومهنية وترفيهية).

وتأهيل المدرس أو تجديد تأهيله يحتاج إلى تدريب، ومن ثم يجب أن يتلقى معلمو الكبار تدريباً ناجحاً يصبح في حد ذاته مثالاً طيباً يُقتدى به في كيفية تعليم من هم دونهم أو من يتعاملون معهم.

وقد يكون التدريب في معهد التدريب المركزي لقيادات تعليم الكبار، ويختص بتدريب فئة من قياديي التعليم من الإقليم، أو من المعلمين الأوائل، أو من الرواد المحليين.

وهؤلاء يقومون بدورهم بتدريب أطر المعلمين العاملين في فصول وأنشطة محو الأمية وتعليم الكبار، وقد يكون التدريب في معاهد، أو في شكل دورات تدريبية في عواصم الأقاليم، وفي أوقات سنوية تعطل فيها الدراسة النظامية لمحو الأمية.

ومن المفيد استخدام وسائل تعليمية إذاعية وتليفزيونية تقدم لجماعات المعلمين في فصول مشاهدة أو مراكز استماع، بوجود مشرفين يناقشون ويوجهون ويدعمون مفاهيم ومهارات التعليم.

ومن ثم نرى أن مراكز قيادات تعليم الكبار التابعة للجهاز

العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار بحاجة إلى نشرها وتنمية أنشطتها وتوسيع قواعد عملها للنهوض بمهمة تدريب الكوادر العاملة في محو الأمية وبالذات تدريب المعلمين في مستوياتهم الوظيفية المختلفة.

تشريعات معززة للوضع الجديد:

لا بد من إصدار تشريعات تساند وتعزز النظام الإداري الجديد، الذي يركز سلطات ومسؤوليات تعليم الكبار (بما فيه محو الأمية) في هيئة عامة لها وضع مستقل، يشرف على، وينسق بين كل القطاعات والمؤسسات العاملة في هذا الميدان، توحيداً للسياسة الوطنية الملتزمة بتحقيق الأهداف القومية في مستويات مقننة خاصة بتعليم الكبار.

وقد يتطلب الأمر إصدار تشريعات أو قرارات عليا، تنص على:

- إنشاء معهد قومي لتأهيل وتدريب المعلمين والموجهين والفنيين العاملين في مجالات تعليم الكبار.
- إنشاء مركز للبحوث، وآخر للتخطيط وثالث للتجهيزات والمواد، في مجالات تعليم الكبار.
- تحديد سياسة العمل في محو الأمية، وإقرار الأسلوب الذي يجب أن يتبع: حملة وطنية شاملة، نهج انتقائي موجه، نهج تقليدي عام، نظام متعدد النهوج والأساليب.

ويكون من مهام السياسة تحديد الأولويات في العمل، والمراحل الزمنية (لمستويات محو الأمية)، والسن التي تقع فيها، ونظام الدراسة، والواجبات المفروضة على الهيئات الحكومية والشركات العامة والخاصة، والجمعيات الأهلية، والروابط أو النقابات الحرفية، وغيرها لتأكيد نجاحات العمل.

مسؤوليات المجتمع في مجالات تعليم الكبار:

إذا كان تعليم الكبار قد اتسع في مجالاته وأنشطته وأهدافه، ولم يعد قاصراً على محو أمية تقليدي، وإنما تضمن كل نشاط تعليمي أو تثقيفي أو تدريبي لكل فرد بالغ له حاجات حياتية متجددة تتصل بالمهنة، والثقافة (العلمية والأدبية والفنية)، والمواطنة، وشغل أوقات الفراغ... فإن متطلبات تنفيذ هذا التعليم تجاوزت إمكانات وزارة التربية، أو إدارة تعليم الكبار، تقوم وحدها بكل شيء في هذا الميدان.

ولهذا فقد أصبحت متطلبات تعليم الكبار تفرض مسؤوليات على كل مؤسسة أو هيئة عاملة في المجتمع لها اتصال قريب أو بعيد بمجالات تعليم الكبار المتنوعة التي ذكرناها، ومن ثم فإن التخطيط لسياسة قومية توضح حدود ووظائف المشاركة الحكومية والأهلية، هو أمر حيوي، إذا أريد لمناهج محو الأمية أن تجد سنداً قومياً يعزز إمكانات فاعليتها على الصعيد الاجتماعي العام.

لا يمكن تجاهل دور الصحافة في تقديم طبعات أو مواد مناسبة للدارسين الذين محيت أميتهم حديثاً، وبحاجة إلى تدعيم وتنمية مهارات وقدرات التعلم الذاتي.

- ولا يمكن تجاهل دور الإذاعة والتليفزيون في الإعلام، ونشر برامج تربوية متنوعة، ودروس نموذجية وعروض توضيحية.

- ولا يمكن تجاهل دور المساجد والكنائس والمكتبات والأندية ومراكز التدريب المهني وغيرها في خلق دافعية التعلم عند الجماهير، وتهيئة ظروف مناسبة للتعلم أو التدريب الذي يرقى بأوضاع وحياة الدارسين.

- ولا يمكن تجاهل دور الشركات والمصانع ومحال العمل التي تجمع أعداداً من الأميين، في تنظيم وتمويل برامج تعليمية أو تأهيلية لهم في إطار الإعداد المستمر بقصد ترقية كفاءات العاملين.

وهذه المؤسسات جميعها يتعاظم دورها في تقديم خدمات كبرى في محو أمية الجماهير سواء في مرحلة ما قبل المحو أو أثناءه أو في مرحلة ما بعد المحو. وبدونها لا أتصور لمناهج محو الأمية أن تجد نجاحها المشروع في مجتمع التعلم المفتوح.

بدلاً من الخلاصة، مقترحات للتنفيذ

بعد كل ذلك فإننا نقترح أن تقوم الإدارة المركزية بتشكيل لجنة موسعة متنوعة الاختصاصات (وضع مناهج ـ تأليف كتب ـ إعداد معلمين ـ توجيه وتقويم.. إلخ). وذلك على مستوى محو الأمية القرائي للقيام بالمهام التالية:

١ ـ عمل مسوح ميدانية في قطاعات وبيئات وتجمعات الأميين، تكشف عن:

ـ كثافة الأمية (للذكور وللإناث من فئة العمر ١٥ ـ ٤٥ سنة).

ـ الحاجات النوعية لكل وسط أمي (اجتماعية ـ اقتصادية أو مهنية ـ ثقافية).

٢ ـ ترجمة هذه الحاجات إلى أهداف عامة تشكل إطار العمل وموجهاته الحاكمة.

٣ ـ تخصيص هذه الأهداف في مستوى تخطيط المناهج لتصبح أهدافاً تعليمية نوعية، وذلك بواسطة لجان فرعية بحسب المواد الأساسية: تربية دينية ـ لغة عربية ـ حساب ـ مواد اجتماعية ـ علوم طبيعية وتطبيقية ـ أنشطة عملية.

٤ ـ وضع المحتويات الثقافية تبعاً لمخطط البنية المعرفية، في وحدات شاملة لكل الفروع الدراسية تتدرج بأسلوب فني تعليمي يساير قدرات الدارسين (حوالي مائة وحدة تعليمية) خاصة بكل

قطاع أو تجمع أمين، وتخرج طباعياً وفق المواصفات المطلوبة.

٥ ـ يصاحب كل وحدة دليل عمل خاص بالمعلمين، يبين فيه: الأهداف السلوكية ـ المدة الزمنية لتدريسها ـ مصادر المادة ـ طرائق تدريسها ـ تصور لمواقف تعليمية مناسبة وأساليب تقويمها.

٦ ـ اختيار وتدريب المعلمين والفنيين في برنامج إعداد أو تأهيل فعال.

٧ ـ تجريب بأسلوب معملي أو ميداني في بيئة طبيعية للتأكد العملي من صلاحية وحدات المنهج وإجراء التعديلات التي يكشف عنها التجريب أو نتائج التقويم الشامل لكل عناصر المنهج: تخطيطاً ومحتوى وتدريساً.

وفي مستوى محو الأمية الوظيفي، يقترح تشكيل لجنة أخرى لوضع:

١ ـ سياسة عامة لهذا المحو وتحديد مسؤوليات كل الأجهزة المعنية على مستوى الدولة.

٢ ـ تصميم المناهج الدراسية التي تصل بالدارسين إلى نهاية الصف السادس بالمدرسة الابتدائية، ووضع محتوياتها وتجريبها وتقويمها على غرار ما اتبع في المستوى الأول.

٣ ـ تأليف وإصدار كتب ومواد ثقافية لمرحلة ما بعد المحو الوظيفي بإشراك جهات تعليمية وإعلامية (حكومية وأهلية) تحقيقاً لأهداف السياسة العامة.

٤ ـ إعلام الدارسين بشبكة المؤسسات التربوية والثقافية والمهنية التي يمكن أن تقدم لهم برامج أو خدمات تشبع حاجاتهم.

مُحتَويَات الدّرَاسَة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة